



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE-FACS
CURSO: PSICOLOGIA

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS DE 6 ANOS

SUEELLEN PIMENTEL LOPES

BRASÍLIA
JUNHO/2006

SUEELLEN PIMENTEL LOPES

**A IMPORTANCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS DE
6 ANOS**

Monografia apresentada como
requisito para conclusão do curso de
Psicologia do UniCEUB – Centro
Universitário de Brasília
Profa. orientadora
Maria do Carmo de Lima Meira

Brasília/DF, Junho de 2006

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia às pessoas mais importantes de minha vida: meus pais, Geraldo e Maria, minha irmã Cláudia, meus sobrinhos Fernanda e Vinícius e ao meu companheiro de todas as horas Maurício.

À meus pais, pelos ensinamentos que sempre me dedicaram e principalmente à minha mãe por todo carinho e afetividade que sempre teve para comigo.

À minha irmã, pela força, apoio, dedicação e principalmente o apego que sempre foram constantes.

À meus sobrinhos pela alegria, pelas brincadeiras de todos os dias e também pelo ensinamento sobre a criança.

À meu namorado pelo companheirismo, amor e principalmente pelo grande incentivo e ajuda em todos os momentos.

Sem vocês a minha vida não seria tão rica e plena.

Agradeço pelos ensinamentos e pelo amor sem os quais eu nada seria!

“Você se fez presente em todos os momentos alegres ou tristes”.

E, passo a passo, pude sentir a sua mão na minha, transmitindo-me a segurança

necessária para enfrentar meu caminho...

Sua presença é qualquer coisa como a luz e a vida e sinto que, em meu gesto existe

o seu gesto e em minha voz a sua voz”.

Vinícius de Moraes

... “Eu tenho tanto pra te falar, mas com palavras não sei dizer, como é grande o meu amor por vocês”... Roberto Carlos

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, pela oportunidade e pelo privilégio de me permitir realizar esse sonho que parecia tão distante.

Gostaria de fazer um agradecimento especial à orientadora professora Maria do Carmo de Lima Meira pelo incentivo prestado desde o primeiro momento, pela atenção e paciência que sempre foram constantes durante as orientações e principalmente pela afetividade com que sempre me orientou.

A todos os professores de um modo geral, pelo carinho e ensinamentos que demonstraram durante esses cinco anos de curso.

As amigas de curso que representam as melhores lembranças de companheirismo, companhia e amizade.

Não tenho como expressar em palavras meus sentimentos de carinho, gratidão, amor, e muito afeto. De alguma maneira vocês estiveram comigo, seja me ensinando, torcendo, incentivando enfim, vocês me tocaram e deixaram algo de maravilhoso em minha vida.

Muito obrigada!!!

“(...) E eu desejo amar, a todos que eu cruzar, pelo meu caminho, como eu sou feliz, eu quero ver feliz, quem andar comigo (...)”
Guilherme Arantes

SUMÁRIO

RESUMO	6
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I: A CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE	14
1.1 A construção da afetividade	14
1.2 A afetividade segundo Freud.....	15
1.3 A afetividade segundo Wallon	16
1.4 A afetividade segundo Piaget	19
1.5 A afetividade segundo Vygotsky.....	24
CAPÍTULO II: A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA.....	25
2.1 A inteligência do período sensório-motor	30
2.2 A inteligência do período pré-operacional	32
2.2.1 Subperíodo Simbólico	33
2.2.2 Subperíodo Intuitivo.....	34
2.3 Inteligências Múltiplas	34
2.4 Inteligência e educação.....	40
CAPÍTULO III: EMOÇÃO, ENSINO-APRENDIZAGEM E A AFETIVIDADE	42
3.1 Dimensão Social:.....	44
3.2 A afetividade e a emoção na escola na relação professor-aluno	45
3.3 Educação e auto-estima	54
3.4 Aprendizagem Cognitiva.....	55
3.5 Aprendizagem Afetiva:.....	55
3.6 Processos de aquisição de aprendizagem afetiva:	56
CONCLUSÃO.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

RESUMO

A presente monografia se apresenta como um estudo teórico sobre a importância da afetividade para a aprendizagem. Apesar de diferentes em sua natureza, entende-se que a afetividade e a cognição sejam inseparáveis. O afeto pode ser compreendido como uma energia fundamental para que a estrutura cognitiva passe a operar. Ele demonstra toda a expressividade que envolve a afetividade que por sua vez influencia de forma decisiva o processo de aprendizagem. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em quaisquer atividades, embora em proporções variáveis. Este estudo considerou a afetividade na sua dimensão geral que por sua vez reflete o crescimento da aprendizagem por meio do afeto. Esta reflexão abrange a responsabilidade do profissional da educação sobre a aprendizagem cognitiva do educando, permeando-a pela afetividade, uma vez que esta se concebe como essencial à relação entre os processos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico humano. A aprendizagem afetiva tem entre seus propósitos mais eficazes as ações de ensinar e aprender, o que certamente supõe uma relação intrínseca com o funcionamento da inteligência e da emoção. A educação pelo afeto certamente contribuirá para a formação de cidadãos críticos e seguros de seu papel social. A afetividade e a inteligência se encontram consolidadas nas ações diárias de cada criança. O conhecimento da afetividade abrange através das emoções, das ações, dos desejos e da transferência, o melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, para uma melhor relação entre este e o professor. A escola, que prioriza a importância da afetividade se encontra voltada para a qualidade de relações, valorizando o desenvolvimento afetivo e não apenas o desenvolvimento cognitivo como elemento fundamental no desenvolvimento da criança como um todo. A emoção foi abordada de forma abrangente na vida da criança de aproximadamente 6 anos verificando de forma clara sua influência sobre a aprendizagem. A educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos das ações de ensinar e aprender, o que supõe o conhecimento íntimo do modo de funcionamento da inteligência e da emoção. As emoções estão presentes na busca do conhecimento quando se estabelece relação de troca com o meio social.

Palavras chaves: afeto, aprendizagem e educação.

É verdade que desde Freud até os dias de hoje fala-se e escreve-se sobre o afeto e sua importância no desenvolvimento e formação da personalidade do ser humano. Porém, assim como o tema vida, afeto é um tema inesgotável no campo das pesquisas. Com certeza, os cientistas procurarão sempre respostas para o mistério da vida (como surgiu, como e porque termina, o que ocorre depois, etc.). Também o afeto é um processo tão dinâmico, tão profundo, tão determinante na vida do homem, que provavelmente sempre será objeto de estudos para a humanidade. Em pleno século XXI, o estudo da afetividade representa ainda uma lacuna muito significativa nas pesquisas em Psicologia.

“Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometido, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independentemente de idade, sexo, cultura”. (Rossini, 2004, p.16).

Por considerar que a afetividade constitui o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento é que surgiu a vontade de aprofundarmos este conhecimento através de estudo bibliográfico sobre o tema. Bee (1996, p.11) afirmou que “o afeto não é uma parte incidental, mas sim é uma parte inseparável de como nos vemos e representamos o mundo em volta de nós.”

Este estudo, portanto se justifica pelo desejo de conhecer mais para agir com mais consciência e fundamento, abandonando a “achologia” e os conhecimentos fragmentados acerca da afetividade.

Apesar da grande quantidade de estudos realizados em torno do assunto não se esgotaram todas as possibilidades de conhecimento sobre o tema.

Sabe-se que a criança necessita desde seu nascimento de uma expressiva manifestação de atenção, amor, carinho e conseqüentemente de afeto para conseguir estabelecer um processo de socialização integradora a fim de contribuir positivamente para o desenvolvimento como um todo: físico, psicológico, social e cognitivo.

Dessa forma ela deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar o processo de conhecer a si mesmo e as pessoas que a cercam, e nesse contato está a importância da afetividade para o desenvolvimento saudável do ser humano.

O presente estudo pretende trabalhar com a idade de aproximadamente seis anos, do Jardim III do Ensino da Educação Infantil, julgamos pertinente a análise desta fase por ser um período em que o histórico de afetividade se encontra numa representação mais determinante para o contexto escolar, saindo do momento de vulnerabilidade da fase de zero a cinco.

Desde o Jardim de Infância, a escola torna-se o centro de socialização extra-familiar que ocupa grande parte do tempo diário da criança. Assim, para que a criança possa ter um desenvolvimento benéfico e adequado socialmente, se torna necessário que haja um estabelecimento de relações intra e interpessoais positivas.

Para desenvolverem-se plenamente em todas as áreas do desenvolvimento humano, as crianças necessitam conviver num ambiente de relações afetivas estáveis com os pais, professores e as demais pessoas que a cercam. Algumas crianças do Jardim III do Ensino de Educação Infantil de aproximadamente 6 anos de idade podem apresentar comportamentos, atitudes e dificuldades na área cognitiva, intelectual, física e social relacionados às questões de afetividade. Portanto, o que se pretende neste trabalho é aprofundar a seguinte questão: a afetividade é um importante condutor dos processos cognitivos na proposta de aprendizagem? Na tentativa de rever essa problemática sobre a utilização da afetividade como instrumento de interferência surge a proposta de estudar a importância da afetividade para uma educação de qualidade.

O objetivo da presente monografia é compreender a importância da afetividade no processo de aprendizagem, na educação de crianças de 6 anos procurando averiguar se ela é um importante condutor no processo de aprendizagem, relacionando o desenvolvimento cognitivo ao afetivo.

A criança, desde seu nascimento possui uma demanda significativa de carinho, atenção ou qualquer outra manifestação de afeto. Portanto, a questão afetiva ocupa um lugar determinante na vida de todas as crianças e através dela todo ser humano consegue expressar

suas emoções. A criança recebe durante toda a sua infância várias manifestações de afeto. Assim volta a dimensão do afeto. A palavra afeto vem do latim *affectur* (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade. Afeto ocorre no diálogo, nas brincadeiras da escola, na compreensão dos problemas, afeto nas histórias contadas ou até mesmo nas correções necessárias. Deste modo às capacidades afetivas associadas às cognitivas podem ser expandidas pela contínua relação de aprendizagem permitindo, portanto, que as crianças se sintam capazes de investir afeto em toda e qualquer relação social que estabeleça.

Cabral e Nick (1999) definem afetividade como sendo “um termo utilizado para designar e resumir não só os afetos em sua acepção mais estrita, mas também os sentimentos ligeiros ou matizes de sentimentais de agrado ou desagrado, enquanto o *afeto* é definido como qualquer espécie de sentimento e (ou) emoção associada a idéias ou a complexos de idéias”.

Através dos filhos os pais também conseguem entrar em contato com a afetividade que já viveram, mas que por muitos motivos podem se encontrar reprimidas ou até mesmo perdidas. Por conseguinte, a escola acaba assumindo de maneira cada vez mais precoce essa responsabilidade na vida dessas crianças.

A afetividade assim como o conhecimento se consolida pela convivência, cabendo a instituição de ensino e aos pais a tarefa de ensinar os filhos à importância do afeto. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, valores e emoções. Suas manifestações podem estar permeadas por sentimentos subjetivos, como amor, raiva, depressão e aspectos expressivos, como os sorrisos, gritos e lágrimas.

Afetividade “é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas de emoções, sentimentos e paixões acompanhadas sempre de impressão de dor ou prazer, de manifestação de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza” (Barreto, 1998, p.71).

As crianças precisam de afeto, pois por falta deles, podem rejeitar os livros, o aprender e até mesmo comprometer seu desenvolvimento psicossocial. É importante nesse aspecto ressaltar o que nos diz Silva (2000, p.17): “Talvez no dia em que a educação dos homens estiver preocupada como um todo, para um mundo com ênfase nos valores humanos de solidariedade, de humanidade, de completude do individual com o social, com o ambiente e com o cósmico, alcançaremos a verdadeira sanidade e capacidade para amar”.

Na infância as crianças vivem em constante contato com as brincadeiras e nesse contexto sócio-interacional é que se desenvolvem as relações afetivas. O aspecto afetivo dentro da escola exerce uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual e pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. As crianças devem ter a oportunidade de

desenvolver sua afetividade e à escola cabe o papel de dar condições para que esta afetividade nasça e permaneça viva ao longo da vida.

Nos nossos dias é impossível pensar uma ação educativa sem a dimensão do afeto. Os outdoors, os panfletos e informativos das escolas ressaltam um trabalho sério voltado para o afeto, convidando a uma aprendizagem prazerosa, a um atendimento individualizado e baseado em relações afetivas. E vê-se nas escolas públicas e particulares uma grande preocupação em criar um ambiente alegre e acolhedor, em propiciar atividades onde os alunos façam a experiência de dar e receber afeto. Dessa forma a aprendizagem se constitui como um processo interativo, pois esta se estabelece pelo contato daquele que ensina com o que aprende, e nessa relação se instaura o conhecimento e o interesse naquilo que muitas vezes desperta a curiosidade em aprender. O aprender neste sentido é um processo enquanto transmissão e também é um processo vincular que se inicia no seio da família e depois progressivamente se consolida no meio social. Portanto o aprender deve estar ligado ao ato afetivo: deve ser prazeroso, interessante e motivador.

Claparède (1959) apud, Piaget (1980) ao se referir à curiosidade e ao interesse, diz:

A escola não deve esperar que as crianças façam tudo o que querem, mas que elas queiram tudo o que fazem e que ajam e não sejam forçadas à ação (...). O que se deve fazer é explorar seus interesses, ligar a eles, isto é, à sua vida o que se deseja ensinar. A didática deve transformar os fins futuros a que visam os programas escolares em interesses presentes para a criança.

Nesse sentido fortifica-se a idéia de um processo de ensino e aprendizagem que tenha como objetivo também os sentimentos pessoais e interpessoais, de maneira que a escola os explore não como apêndices, mas como uma finalidade. Portanto abordar os sentimentos humanos como conteúdos escolares, de forma sistematizada é algo que ainda se está totalmente solidificado na nossa sociedade. Tudo que dizer respeito aos sentimentos, aos afetos e às relações interpessoais não deve ser deixado nas mãos do mero acaso, uma vez que são grandes percussores na reprodução das imperantes no meio social. Todos esse conhecimentos quando bem trabalhados levam ao encontro com a autonomia individual e solidariedade na vida cotidiana.

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação no meio social, pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Pode-se afirmar que a partir do processo de interação com o meio social, e através da mediação do outro que as pessoas vão conferir aos objetos um sentido afetivo. Neste sentido pode-se supor que, no processo de internalização, estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos. Abre-

se um espaço para a investigação abordando a influência dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem. Se o processo de aprendizagem se desenvolve de forma interativa, isto é, também no aspecto social, então a afetividade será determinante a aprendizagem.

O desenvolvimento afetivo é muito importante no processo de aprendizagem porque permite todos os tipos de relacionamento humano construindo a subjetividade e qualificando o ato de aprender. Lück (1985, p.27) considera importante, “esclarecer que na literatura educacional os termos comumente usados para definir comportamentos do domínio afetivo são sentimentos, atitude, interesse, apreciação e valores.”

A relação que caracteriza o ensinar e conseqüentemente o aprender se consolida a partir dos vínculos entre os envolvidos. Já na infância esta relação vincular é estabelecida entre os pais e os filhos. A base que sustenta esta relação vincular é a afetiva. Portanto o vínculo afetivo que é estabelecido entre o adulto e a criança se concretiza como a primeira etapa processo de aprendizagem. “Seu status é fundamental nos primeiros meses de vida, determinando a sobrevivência.” Wallon, (1978). A afetividade faz-se presente no cotidiano escolar, portanto em cada momento do processo educativo, deve-se dar atenção a ela, a fim de que se promova o desenvolvimento integral e harmonioso do educando. A afetividade é um elemento desenvolvido a partir das relações sociais.

A escola é vista como um espaço em que os educandos diariamente permanecem parte de seu tempo, precisa envolver-se de carinho, afeto e atenção às crianças. É um espaço de interação entre as pessoas no qual o professor tem por meta representar, de maneira afetiva e interativa, os conteúdos escolares de acordo com a realidade do educando. Segundo Marchand (1985, p.98), “o problema sentimental que se coloca para cada escola é o de ensinar os alunos e de dar condições a eles de conviver em amor autêntico”.

Flavell (1999) aborda que se torna possível conceber o estabelecimento de laços específicos de apego, que está articulado ao grau de sofisticação cognitiva e afetiva que tais relacionamentos vão sendo assumidos. O desenvolvimento afetivo e cognitivo, portanto, permite que a criança assuma um papel diferente nas suas interações sociais. Assim sendo, os próprios relacionamentos se tornam mais maduros em virtude da habilidade da criança de construir laços duradouros. É nesta base que as crianças constroem expectativas acerca do comportamento das suas figuras de apego.

Todo processo de educação significa a construção de um sujeito que desenvolve os aspectos cognitivos, afetivos, motores que interage com o meio e com outros sujeitos produtores de conhecimento. O importante é entender que no decorrer de todo processo de desenvolvimento a afetividade é como uma “energia” que impulsiona as ações,

ficando claro, no caso da escola, a importância da relação entre professor e aluno, de modo que ambos convivam em um ambiente de harmonia, e que a aprendizagem, assim, possa fluir com mais facilidade, havendo maior rendimento e maior interação entre ambos.

Toda aprendizagem está ligada à afetividade, já que esta ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Partindo especificamente para a aprendizagem escolar, esta não se finda somente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. Assim, as experiências vividas em sala de aula ocorrem, primeiramente entre os envolvidos, no plano externo e no decorrer vão também se consolidando no plano interno, ganhando autonomia e afetividade.

Considerando que o processo de aprendizagem decorre de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e dessa maneira apropria-se de novos conhecimentos.

Baseando-se numa abordagem teórica basicamente social, a partir de Vygotsky e Wallon, a afetividade se manifesta na relação professor aluno constituindo-se como elemento indissociável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação vai conferir sentido afetivo para o conhecimento.

A dimensão afetiva no campo da educação possibilita uma reflexão sob duas perspectivas diferentes que se encontram inter-relacionadas são: a do desejo ser entendido como uma dimensão motivacional e também de interesse, e a dos sentimentos e afetos que se consolidam como objetos de conhecimento.

Piaget (1983) apud Saltini (2002) ao falar de afetividade diz:

O sentimento dirige a conduta ao atribuir um valor aos seus fins (...). A afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto ou pessoa segundo as ligações positivas ou negativas. O que caracteriza, pelo contrário, o aspecto cognitivo das condutas é a sua estruturas.

Já a Psicanálise, busca nas impressões mentais as possíveis origens da afloração das emoções e dos sentimentos, cujos afetos são representações qualitativos da energia pulsional, nas quais se originam as fantasias, bem como os desejos, os sonhos e os interesses de maneira concreta ou até mesmo simbólica.

A afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações dos indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis. A afetividade não se caracteriza como um sentimento, nem paixão e emoção. Ela é um termo muito mais amplo que inclui estes três últimos que por sua vez são bem diferentes entre si. A afetividade é um

termo mais abrangente. Para Wallon (1995), emoção e sentimentos são conceitos que se confundem. A afetividade possui um sentimento mais abrangente que incorpora as conquistas da inteligência. É evidente que as emoções estão presentes quando se procura conhecer as outras pessoas.

Na busca de rever a utilização de intervenção surge à proposta de estudar a importância da afetividade para uma educação de qualidade, fundamentando este estudo teórico em três capítulos. O primeiro capítulo abordará a construção da afetividade desde o nascimento da criança até os seis anos. Já o segundo capítulo explanará a ligação entre a afetividade e a inteligência, bem como os níveis de inteligências sob o enfoque da teoria de Gardner, buscando definir e refletir sobre o desenvolvimento destas na sala de aula. O último capítulo analisará a utilização da afetividade como instrumento de intervenção facilitador da aprendizagem, enfocando em que medidas as questões da afetividade atingem a aprendizagem e afetividade e averiguando se ela um princípio norteador da ação do docente, no processo de aprendizagem de crianças das séries iniciais.

CAPÍTULO I

1. A CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE

1.1 A construção da afetividade

A afetividade acompanha a criança desde o início da gestação. Nesta fase cabe à mãe o papel de transmitir afeto ao bebê. O processo de trocas afetivas tem início na gestação, mas se prorroga ao longo da vida, assim o afeto é demonstrado dia após dia. Para Piaget as circunstâncias em que se cria, a concepção, a vivência intra-uterina e posteriormente o nascimento são os primeiros indicadores do desenvolvimento afetivo da criança. Portanto, desde a concepção até o nascimento o bebê constitui uma relação de simbiose com a mãe e a partir de muito cedo a mãe já estabelece com o bebê trocas extremamente significativas. De

acordo com Wallon (1978) a mãe percebe o bebê o tempo inteiro e sobre ele estabelece sua função materna e aprofunda dia-a-dia o contato afetivo com o filho.

Desde o nascimento o bebê já é recebido com grande estimulação, comunicação, mensagens, etc. Através da comunicação a mãe transmite ao bebê segurança e principalmente afetividade. Seguindo pela teoria de Piaget, a tendência do desenvolvimento afetivo no bebê evolui significativamente de uma dependência para uma autonomia. Assim aos poucos uma fronteira se forma separando o interno do externo.

De acordo com Piaget (1975) os aspectos afetivos e cognitivos são inseparáveis embora distintos. São inseparáveis, porque qualquer troca com o meio supõe, ao mesmo tempo, uma estruturação e uma valorização, sem que por causa disso sejam mesmos distintos, pois estes dois aspectos do comportamento não se podem reduzir um ao outro.

1.2 A afetividade segundo Freud

Em Freud, o conceito de afeto está ligado ao conceito de pulsão. Ele designa o afeto como sendo uma tradução objetiva da quantidade de energia pulsional. Partindo da teoria Freudiana, constata-se que a pessoa age de acordo com a sua excitação, com sua energia, com seus instintos. Os aspectos referentes às atitudes, aos motivos, aos pensamentos e emoções, constituem o instinto, que se configura como sendo a fonte de todos os impulsos básicos do indivíduo. Sua teoria sobre a afetividade e motivação foi baseada na aceitação da hipótese de que os instintos são a única forma de aceitação do ser humano. (Hall, 1984, p.31).

Ao nascer, tem-se uma estrutura psíquica de id: para agir, o recém nascido dispõe apenas dessa estrutura, que atua como reservatório de energia instintiva. As ações do bebê quando nasce, buscam satisfazer as suas necessidades imediatas. Segundo Rappaport (1981) a criança já nasce com determinado temperamento, com desejos e necessidades, impulsos e a percepção que auxilia no seu desenvolvimento. Isso certamente a leva, portanto, para a busca do afeto. Essa percepção da criança a possibilidade de relacionar-se com as pessoas, com o mundo que a cerca.

Seguindo pela teoria de Freud, fica claro que à medida que a criança vai crescendo e se desenvolvendo, ela vai direcionando sua energia a outros elementos que passam a assumir também fontes de prazer e vai aprendendo que suas necessidades e desejos nem sempre serão satisfeitos no momento que ela deseja. Nesse momento, ela começa a amadurecer e a lidar com o mundo à sua volta. Segundo Kupfer (1992) nesse processo de socialização a criança vai formando o ego e o superego. Assim, alguns comportamentos não podem ser

manifestados, mesmo a criança tendo desejo de fazê-lo, o que comprova a ação do ego e superego.

Freud, em sua teoria, enfatizou sem redundâncias que a qualidade instintiva das ligações afetivas são manifestações do instinto sexual da criança. Pelo contato da criança com o seu meio social, dependendo de sua maturação orgânica, a criança atravessa vários estágios de desenvolvimento que, para ele, estão ligados aos lugares do corpo que são utilizados como fonte primária do prazer. Segundo Davis (1994, p.83):

O desenvolvimento da personalidade segue um padrão fixo, com estágios determinados, de um lado, pelas mudanças maturacionais no corpo e, de outro, pelo tipo de relacionamento que a criança estabelece com adultos significativos de seu meio, em especial com o pai e a mãe.

Em análise à teoria de Freud sobre a citação anterior, se torna necessário abordar a questão da perda dos laços afetivos. Esses laços podem causar um trauma em relação ao desenvolvimento físico, social, intelectual e cognitivo da criança. Portanto, o tratamento e a atenção que a mãe, pai, professora ou outros adultos fornecem à criança interagem com os desejos e até mesmo as necessidades momentâneas. Neste ponto a construção da personalidade e da identidade se consolida através da própria construção de muitos significados referentes às ligações que a criança estabelece socialmente. Além disso, se torna válido ressaltar que o período de vida em que a falta de afetividade se mostra traumática coincide com o período que Freud considera ser extremamente vulnerável de zero a seis anos. É evidente que a ansiedade causada pela falta de afetividade ou até mesmo perda ocupa um lugar cada vez mais importante em sua teoria.

Freud (1974) aborda que a angústia nas crianças nada mais é do que a expressão de estar sentindo a falta de afetividade da pessoa amada para com ela. Neste sentido, o foco de análise concentra-se no resultado do desenvolvimento afetivo e não numa situação específica. Partindo do pressuposto de que uma pessoa é diferente da outra, cada uma delas processa a perda ou a falta da afetividade de sua própria maneira, de acordo com suas características cognitivas e emocionais.

1.3 A afetividade segundo Wallon

Na concepção do autor a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e este, por sua vez, se constitui sob a alternativa dos domínios funcionais. Wallon relata que a afetividade é um domínio funcional, uma das etapas que a criança percorre, a primeira de todas elas. Ele assinala que o nascimento da afetividade

é anterior à inteligência. O autor dimensiona que a relação primeira é com o mundo das pessoas, justificada por uma questão própria da sobrevivência.

Na teoria walloniana, a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento do indivíduo. A vida afetiva da criança que se organiza em contato com o outro e nesse período as relações familiares exercem um papel ordenador para a vida da criança. Assim no decorrer do desenvolvimento, a afetividade é construída sob diferentes níveis de relações, seja em virtude das características sociais de cada idade.

Segundo Wallon, (1992, p.189): “O estudo da criança exigiria o estudo do/ou dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a esta e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo”. Neste ponto o autor dimensiona a mãe, de maneira muito especial e as pessoas que convivem com o bebê o papel de intervir no desenvolvimento psíquico da criança, através das experiências vivenciadas dia após dia, auxiliando no seu conhecimento do mundo e de suas manifestações afetivas. Para Wallon, afetividade tem um valor primordial para a vida, seja no ponto da construção da pessoa como um todo, seja do conhecimento ou do desenvolvimento da espécie que inicia desde o nascimento e vai se manifestando ao longo da vida. Dessa forma em sua teoria o desenvolvimento se consolida como uma construção progressiva em que fases se sucedem com predominância ora afetiva ora cognitiva.

Segundo Dantas, (1992, p.85): Wallon explica que uma criança quando está se relacionando afetivamente bem com as pessoas que a cercam de modo particular com a própria mãe, sente uma demanda significativa de ser objeto de manifestações afetivas para que seu desenvolvimento biológico prossiga de maneira saudável. A afetividade nesta perspectiva não é apenas uma dimensão da pessoa, pois o ser humano além de ser orgânico é também um ser afetivo que possui as mais profundas demandas de se sentir aceito e importante para as pessoas que o cercam. Pode-se notar que para o autor a afetividade além de se consolidar como constituição da pessoa ela também se solidifica como sendo uma das etapas mais necessárias do ser humano, pois o homem logo que deixou de ser genuinamente orgânico passou a ser afetivo.

Na psicogenética de Wallon, a dimensão afetiva ocupa um lugar de destaque, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Os dois se iniciam num período denominado por ele de “impulsivo-emocional” e se prolonga pelo primeiro ano de vida. Nesta fase, a afetividade se restringe praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que se consolida como ponto de partida do psiquismo. Wallon descreve que toda

afetividade continua centrada no corpo e na ação, pois somente uma dissociação do eu e do alheio, ou do não-eu, permite a descentração afetiva como cognitiva.

Wallon em seus estudos acerca da afetividade reconhece que na vida orgânica estão as raízes da afetividade, pois ela está atada às emoções trazendo contribuições significativas para se compreender o psiquismo humano. O autor rompe com uma visão valorativa da afetividade, buscando compreendê-la a partir da apreensão de suas funções, concebendo-a como um fenômeno psíquico e social com intervenção das emoções que é um processo orgânico.

A afetividade na concepção walloniana corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo o autor, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação da afetividade. A possibilidade de representação que conseqüentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa moderação.

A afetividade aqui não se limita apenas às manifestações de carinho físico e de elogios superficiais, como salienta Dantas (1993), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. A autora refere-se a essas formas de interação como “cognitivização” da afetividade. Ela utilizou este termo para se referir exclusivamente às manifestações afetivas através do contato físico. Almeida (1999, p.108), ressalta que: conforme a criança avança em idade, torna-se necessário “ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem”. Após um período inicial em que se destacam as necessidades orgânicas da criança, Wallon identifica um outro período aproximadamente após os seis meses de idade, em que a sensibilidade social começa a se configurar. Esta etapa vai sendo superada à medida que ocorrem os processos de diferenciação entre si e o psiquismo como uma síntese entre o orgânico e o social. A afetividade reflui para dar espaço à atividade cognitiva. Dantas (1992, p.86) ilustra a relação entre emoção e razão: “A razão nasce da emoção e vive de sua morte”. Essa preocupação em superar as tradicionais dicotomias entre razão e emoção e entre a cognição e a afetividade do funcionamento psicológico humano pode ser ilustrada também na perspectiva de outro autor. Damásio (1996) requer a existência de uma forte inter-relação entre a razão e as emoções, defendendo a idéia de que os sentimentos e as emoções se consolidam como uma percepção direta do corpo e caracterizam uma ligação indispensável entre este e a consciência. O autor compartilha da tese de que o afeto estabelece os problemas para que o cognitivo resolva.

Ainda seguindo pelos relatos de Damásio (1996, p. 195) nos diz que “Não vejo as emoções e os sentimentos como entidades impalpáveis e diáfanas, como tantos insistem em classificá-las. O tema é concreto e sua relação com sistemas específicos no corpo e no cérebro não é menos notável”.

1.4 A afetividade segundo Piaget

Já a teoria piagetiana dimensiona que todo processo de desenvolvimento, inseparável ao ser humano deve ser entendido pela dimensão social e envolve cognição e afeto. O desenvolvimento afetivo acontece de maneira conjunta com o cognitivo e exerce uma influência significativa sobre o desenvolvimento intelectual. Piaget admite que o aspecto afetivo não pode exercer modificações nas estruturas cognitivas, mas pode influenciar que estrutura modificar. O aspecto afetivo tem então uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento, além de apresentar várias dimensões que inclui os sentimentos subjetivos (amor, raiva e depressão). Nessa visão, o afeto se desenvolve no mesmo sentido que a cognição e é responsável pela ativação da atividade intelectual.

Piaget descreveu cuidadosamente o desenvolvimento afetivo e cognitivo do nascimento até a vida adulta, ficando em maior evidência na infância. Com suas capacidades afetivas e cognitivas expandidas através da contínua construção, as crianças tornam-se capazes de investir afeto e ter sentimentos validados nelas mesmas. Assim não há comportamento afetivo sem o vínculo cognitivo ou vice-versa, o que há é uma diferença de natureza.

Partindo do princípio da teoria de Piaget de que o desenvolvimento afetivo se consolida de maneira paralela ao desenvolvimento cognitivo pode-se pensar então, que as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento serão determinantes para a construção da afetividade. Quando se examina o raciocínio da criança sobre questões afetivas, percebe-se que os conceitos afetivos são construídos da mesma forma que os conceitos cognitivos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas.

Segundo Piaget, tanto psicólogos como educadores voltaram a atenção mais para o papel dos conceitos cognitivos do que para os conceitos afetivos. Ele mesmo reconheceu que a importância do aspecto afetivo apesar de concentrar sua atenção mais nos aspectos cognitivos. Para Wadsworth (1995), talvez deva ser pelo fato dele ter percebido que o estudo da dimensão afetiva como representando mais dificuldade que o da estrutura cognitiva.

Ao pesquisar o desenvolvimento da criança, Piaget levou em consideração as fases do desenvolvimento que neste ponto se tornam fundamentais para melhor compreensão do desenvolvimento afetivo.

Durante o primeiro mês de vida o afeto está associado com os reflexos e aos impulsos e instintos e as reações afetivas são mais naturais e isso persiste até o quarto mês de vida. Nesse mesmo período o bebê já começa a manifestar os primeiros sentimentos adquiridos como a alegria, a tristeza, o prazer e o desprazer. Assim os sentimentos de satisfação e de desapontamento estão intimamente ligados à ação.

No corpo do bebê está o foco de toda atividade afetiva, pois ele ainda não é capaz de dissociar o eu do outro. Neste momento denominado por Piaget de período sensório-motor (zero a dois anos) o recém nascido busca basicamente alimentação e liberação de desconfortos, o que Piaget afirma ser uma fase egocêntrica. O eu e o ambiente são um só. Sendo assim o corpo do bebê permanece o foco de toda a atividade e afeto. Até por volta de um ano e meio não há ainda sentimentos expressivos por outras pessoas. O afeto neste período está envolvido na ativação ou retardamento das ações intencionais e no investimento da afeição em outras pessoas. Nesta fase, o sentimento mais forte que começa a se desenvolver entre a criança e seus pais é o afeto. Este sentimento é fundamental para a formação futura do respeito. A partir disso ela já consegue discernir entre o que ela gosta e o que não gosta iniciando assim um contato social mais efetivo e determinante.

Durante o segundo ano de vida três aspectos do desenvolvimento afetivo se tornam mais relevantes. O primeiro os sentimentos iniciam um papel na determinação dos meios utilizados para atingir o que deseja. O segundo as crianças começam a ter experiência com o sucesso e o fracasso do ponto de vista afetivo e já conseguem associá-los a ações específicas ou a atividades, assim as crianças são atraídas para atividades que já foram bem sucedidas. Já no terceiro e último período, as crianças conseguem investir afetividade em outras pessoas a partir da diferenciação que elas conseguem fazer de si e dos outros. Portanto, o desenvolvimento do afeto em outras pessoas pode ser considerado como o ponto inicial para o desenvolvimento social. Durante este estágio o comportamento da criança é basicamente motor ela ainda não consegue realizar fatos internos. As mudanças mais significativas começam a ser expressas a partir do segundo ano de vida, ano em que os sentimentos começam a ter um papel significativo. A criança começa do ponto de vista afetivo a transmitir afeto as pessoas que a cercam, pois ela já sabe diferenciar o **eu** do outro. A partir disso ela já consegue discernir entre o que gosta e o que não gosta iniciando assim um contato social mais efetivo e determinante. Nesse período a criança é afetivamente muito diferente do recém

nascido. “O investimento do afeto em outras pessoas é o primeiro passo do desenvolvimento social”. (Wadsworth, 1995, p.40)

Segundo Piaget (1952), apud Wadsworth (1995) dois tipos de sentimentos são expressivos neste período:

De início, aparecem os afetos perceptuais. Estes são sentimentos, como prazer, dor, satisfação, insatisfação, etc., que se ligaram a percepções através da experiência. Depois, manifesta-se a diferenciação entre necessidades e interesses. Este desenvolvimento se refere aos sentimentos de contentamento, desapontamento e todas as gradações entre eles que não estão ligadas as várias percepções, mas que estão associadas à ação como um todo.

No período pré-operacional (2-7 anos) surgem os primeiros sentimentos sociais e a criança é capaz de reconstruir o passado cognitivo e afetivo, o comportamento e os próprios sentimentos se tornam mais conscientes na medida em que a mesma avança em seu desenvolvimento como um todo. Assim os sentimentos podem ser vivenciados, representados e até mesmo recordados o que não ocorria no estágio anterior. De maneira conjunta a criança consegue compreender as regras e o próprio conceito moral na medida que desenvolve os conceitos cognitivos e afetivos.

Para Piaget enquanto uma criança sensório-motora pode gostar de um determinado objeto ou pessoa hoje, mas não amanhã, a criança pré-operacional demonstra maior coerência no gostar e não gostar. Em sua teoria pode-se notar que o desenvolvimento do raciocínio moral é um efeito do desenvolvimento cognitivo e afetivo e durante este período o desenvolvimento moral é tido como pré-normativo, isto é, baseia-se na obediência à autoridade mais por medo do que por respeito mútuo.

É notório que o pensamento pré-operacional representa uma evolução expressiva quando comparado ao sensório-motor, apesar de ainda ser restrito em muitos pontos. O período pré-operatório se caracteriza pela assimilação sistemática à ação própria que constitui, ao mesmo tempo, obstáculo e preparação para a assimilação operatória. Fica claro que a evolução afetiva e social da criança obedece a leis desse mesmo processo geral, visto que os aspectos afetivos, sociais e cognitivos da conduta são de fato indissociáveis. O pensamento pré-operacional não é mais tão preso a eventos perceptivos e motores. O comportamento na fase inicial do estágio é predominantemente egocêntrico e não social. Essas características avançam a medida que o estágio avança e por volta dos seis anos as crianças já conseguem estabelecer uma comunicação social.

À medida que o desenvolvimento cognitivo ocorre também acontece o afetivo. Portanto, à medida que a criança continua assimilando e acomodando as experiências em suas estruturas cognitivas, também as estruturas afetivas e sociais vão sendo constantemente

construídas e reconstruídas. As experiências afetivas são representadas e lembradas mudando em definitivo a natureza dos pensamentos afetivos.

Piaget (1980, p.98) afirma: “A afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação nem o inverso, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra”. É necessário neste ponto notar primeiramente que o termo social pode responder as duas realidades bem distintas do ponto de vista afetivo e cognitivo: há inicialmente, as relações entre a criança e o adulto, fonte de transmissões educativas e lingüísticas das contribuições culturais, do ponto de vista cognitivo, e fonte de sentimentos específicos e, em particular, dos sentimentos morais, do ponto de vista afetivo, e há em seguida as relações sociais entre as próprias crianças, e em partes entre crianças e adultos, mas como processo contínuo e construtivo de socialização e não mais simplesmente de transmissão em sentido único.

Piaget (1952), apud Wadsworth (1995), “...o padrão de comportamento, característico dos diferentes estágios, não se sucede um ao outro de modo linear, mas como camada de uma pirâmide em que o novo padrão de comportamento simplesmente é adicionado aos velhos para completar, corrigir ou com eles combinar.”

Na perspectiva de Piaget fica evidente que toda criança nasceria com alguns esquemas básicos e na sua interação com o meio social iria construindo o seu conhecimento de mundo, desenvolvendo e também ampliando seus esquemas. O desenvolvimento piagetiano é apresentado como um fluxo contínuo em que cada período é constituído sobre o que já foi desenvolvido no período anterior. Esses esquemas adquiridos durante a infância irão posteriormente formar os esquemas cognitivos do adulto e os processos responsáveis por essa transformação são a assimilação e a acomodação. Assimilação significa agrupar novos processos perceptuais, motores ou mesmo conceituais aos esquemas já existentes no próprio comportamento. Já acomodação se caracteriza como sendo a concepção de novos esquemas ou alteração dos velhos. Fica claro que o processo de acomodação e assimilação é internamente e não externamente controlado. Quando o autor discute os papéis da assimilação e também da acomodação cognitiva, fica evidente que esses processos de adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o interesse em assimilar o objeto ao *self* (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no interesse pelo objeto novo (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno). Wadsworth (1995) nos diz que: A acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (uma

mudança quantitativa); juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento da estrutura cognitiva.

Os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos opostos. Assim se pode afirmar que não há nada que justifique voltar a educação para somente um desses aspectos, excluindo o outro. Os componentes afetivos estão no núcleo do desenvolvimento intelectual e social das crianças e os afetos são também uma parte importante do meio. O conhecimento do meio deve propiciar a criança um conjunto organizado de saberes que lhe permita conhecer-se a si mesmo, bem como a realidade que está inserida. Apesar de relatar que o desenvolvimento intelectual está envolvido por aspectos cognitivos e afetivos, Piaget analisava a afetividade como um atuante motivador e selecionador da atividade intelectual, uma vez que acreditava que toda atividade intelectual é conduzida a eventos particulares. Na referência piagetiana fica claro que esta escolha não é provocada pelas atividades cognitivas, mas se findam pela afetividade. Piaget (1980, p.98) afirma:

“... a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis”

Baseado na postura piagetiana o autor Wadsworth (1995, p.23) nos diz que “à medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. O resultado é o conhecimento.” Nessa linha de raciocínio, fica claro que todos os objetos de conhecimento são simultaneamente cognitivos e afetivos e as pessoas ao mesmo tempo em que se consolidam como objetos de conhecimento, são também de afeto.

Piaget em seu estudo acerca da relação entre a afetividade e a cognição adiciona um outro tema que são os valores. Ele analisa os valores como sendo pertencentes à dimensão da afetividade e assegura que eles surgem a partir de uma troca afetiva que a pessoa realiza com o meio. Eles se projetam a partir dos sentimentos sobre os objetos e as trocas interpessoais, vão sendo cognitivamente organizados, determinando o sistema de valores de cada pessoa e se estabelecem entre o sujeito e o meio externo desde o nascimento a partir da relação com intra e extra pessoal.

1.5 A afetividade segundo Vygotsky

O psicólogo Lev Semenovich Vygotsky também estudou em algumas de suas obras as relações entre o afeto e a cognição. A exploração do afeto nas obras de Vygotsky torna-se muito interessante, pois o autor produziu suas obras nos anos 20 e 30 do século passado e poderia ter sido considerado como construtivista, uma vez que propõe com clareza uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico que muito se aproxima das tendências contemporâneas.

Oliveira (1992), numa explicação acerca da afetividade na teoria de Vygotsky, dimensiona que o autor distinguia, no significado da palavra, dois componentes: o "significado" propriamente dito (referente ao sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento da palavra) e o "sentido" (referente ao significado da palavra para cada pessoa). Neste último, relacionado às experiências individuais, é que residem as experiências afetivas. Em tal sentido, a autora afirma que "no próprio significado da palavra, tão central para Vygotsky, encontra-se uma solidificação de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano".

Vygotsky (1991) explica claramente em sua teoria que há dois pressupostos complementares que delineiam uma posição básica a respeito do lugar do afeto no ser humano. A primeira se consolida como uma perspectiva expressivamente monista que se distancia de qualquer cisão das dimensões humanas como pensamento e linguagem, a segunda uma abordagem holística, sistêmica que por sua vez se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo. Assim, tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um por definição, não separando o afetivo e o cognitivo. O autor demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o cognitivo se unem. Ele afirma (1996), apud Oliveira (1992): "A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa."

Conforme La Taille (1992, p.76), Vygotsky explica que "...o pensamento tem sim, sua ordem na esfera da motivação, na qual inclui necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções." Apesar da questão da afetividade não receber aprofundamento em sua teoria, o autor evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma explanação teórica unificadora de tais dimensões.

É um fator decisivo entre os teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem a maneira de interpretar suas relações, indissociabilidade e também a relevância dos aspectos afetivos e cognitivos no processo de conhecimento. Fica, portanto, bastante claro a relevância de se basear o modelo de desenvolvimento que priorize no mesmo plano de importância os aspectos afetivos, pessoais, cognitivos e motores do desenvolvimento.

CAPÍTULO II

2. A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA

A partir dos avanços da ciência cognitiva e da neurociência ocorrido nas últimas décadas a inteligência passou por significativas mudanças e em consequência deixou de ser considerada apenas pela concepção singular e passou a ser considerada pela concepção no plural. Nesse sentido, os estudos de Gardner se destacaram e se tornaram decisivos para a substituição do paradigma singular unidimensional pelo plural multidimensional. Gardner (1995, p.29) afirma: “(...) as múltiplas faculdades humanas são independentes em graus significativos.”

Não há como separar a ligação entre afeto e inteligência. O papel da afetividade para Piaget é funcional na inteligência, uma vez que ela se caracteriza como fonte de energia e cognição. Na teoria piagetiana a inteligência é vista como sendo a capacidade de lidar com os dados e informações que o sujeito dispõe. Fica claro que a inteligência nessa perspectiva é vista como um processo que se realiza de formas diferentes e que tem características próprias conforme os consecutivos progressos realizados pelo próprio indivíduo.

Para Wallon (1995), a personalidade é constituída por duas funções: a afetividade e a inteligência, e, conseqüentemente o processo de personificação depende da evolução desses dois processos. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento, sendo construídas e modificadas de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam também cognitivas. Na perspectiva walloniana, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois as duas têm funções

bem definidas e, quando integradas, permitem certamente à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência. Dantas (1992, p.90) afirma: “(...) a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e virse-versa.” Pode-se considerar que a essência da inteligência está atada na formação progressiva da primeira estrutura sensório-motora e posteriormente a pré-operacional. Assim o afeto está ligado à formação dessas estruturas cognitivas. A afetividade e a inteligência são aspectos indissociáveis e se encontram intimamente relacionadas e influenciadas pela socialização. Almeida (1999) dimensiona que as relações afetivas evidenciam a transmissão de conhecimento numa interação entre as pessoas. Segundo La Taille (1992 p.65):

O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetivos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está ao seu serviço.

Tanto a afetividade como a inteligência se caracteriza como mecanismos de adaptação que possibilitam ao indivíduo a construção de noções sobre as situações, os objetos e também as pessoas, atribuindo-lhes qualidades, emoções e até mesmo valores. Isso certamente contribui para a construção de si próprio e para a visão do mundo. Na perspectiva de Piaget, a afetividade é funcional na inteligência. Para ele, ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para funcionar. Gardner (1994, p.05) afirma: “O primordial autor e motor do universo é a inteligência.” O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetivos ou situações. La Taille (1992, p.65) ressalta: “Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está ao seu serviço.”

Vale ressaltar a importância na aquisição do conhecimento que o indivíduo faz sobre um fato que não acontece por acaso. O conhecimento da criança de seis anos não é algo momentâneo ou importante somente para essa etapa de sua vida. Como afirma Lins (1984, p. 28) “Este conhecimento é a base sobre a qual a inteligência poderá se desenvolver e construir futuras formas de conhecimento”. Assim fica claro que o desenvolvimento é a idéia central da construção do conhecimento.

Um ato de inteligência supõe, portanto, um ajuste energético interno e externo. Fica evidente que tais ajustes são de natureza afetiva e se comparam a todos os outros de mesma

ordem. Além disso, a inteligência não consiste numa categoria isolável e descontínua dos processos cognitivos. Ela se finda como uma forma de equilíbrio para a qual tendem as estruturas de aprendizagem. Assim, a inteligência é um termo genérico que designa as formas superiores da organização ou do equilíbrio das estruturas cognitivas, como foi afirmado por Piaget (1980, p.28).

Segundo Claparède (1959) apud Piaget (1980) a afetividade é um termo que se relaciona com bastante determinismo aos conceitos e também funções de interesse e necessidade e principalmente inteligência. Claparède (1959) apud Piaget (1980) caracteriza a inteligência como sendo “uma adaptação mental às novas circunstâncias”. Claparède opõe assim, a inteligências às adaptações hereditárias ou adquiridas. Entretanto, é possível definir a inteligência também pela direção em que se orienta o seu desenvolvimento e constitui o estado de equilíbrio para o qual tendem todas as adaptações sucessivas de ordem afetiva e cognitiva postulada entre o organismo e o meio. Segundo o autor Lima (1980, p.49): “Como a inteligência é fundamentalmente um processo combinatório, é evidente que, desde os primeiros momentos dessa construção, as estruturas se combinam entre si, sem contudo, perder sua identidade”.

Para Piaget, a inteligência é uma forma de compreender e também investigar, logo se percebe que sua teoria aborda que sem a criatividade não há construção. Sendo seu pensamento fundamentalmente biológico, o fato que marca sua teoria imensamente é a evolução estando ligada como a criatividade que influencia enormemente o processo vital do desenvolvimento.

Lima (1980, p.59) afirma: “Para a criança, o mundo deve ser reinventado e, na medida em que a criança reinventa o mundo, desenvolve sua inteligência”. Fica claro que a inteligência se caracteriza pelo ato de inventar e também combinar. Assim prosseguindo pela teoria piagetiana, a inteligência é sempre um ato original, visto que, quando o ato se repete não é mais inteligência, por outro lado, é sempre a melhor forma possível de superar uma dificuldade.

Piaget postulou que há uma interdependência entre a inteligência e o conhecimento numa ação conjunta. A inteligência da criança se apresenta de formas diferentes que se sucedem ao longo de sua maturação não só cognitiva, mas também biológica e afetiva. Progressivamente a criança vai modificando sua percepção, sendo capaz de construir a cognição de maneira cada vez mais elaborada. Assim sendo, a criança é capaz de propor e demonstrar pensamentos mais complexos, servindo de constante desafio à inteligência da criança.

Segundo Rubem Alves (1986) apud Saltini (2002) “O nascimento do pensamento é igual ao nascimento da criança: tudo começa como um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho”. A atividade inteligente se estabelece numa organização de seqüência e o conhecimento que a criança têm não se consolida como um conjunto de dados isolados, externos à sua vivência. Pelo contrário, o conhecimento será resultado de uma constante troca com o meio em que vive e sobre o qual atua inteligentemente. Logo, pode-se pensar que o agir da criança é uma condição indispensável e sem a qual sua inteligência não se desenvolveria.

No período pré-escolar o desenvolvimento da inteligência é um fator que se revela como de extrema importância e estabelece uma interferência através de efeitos reais na cognição realizada pela criança. Trata-se da afetividade, elemento que se finda como primordial e que age em ligação com o aspecto cognitivo, como visto no capítulo anterior. A criança se depara com as interferências das oscilações emotivas e também dos sentimentos, modificando inteligentemente sua maneira de pensar e agir em seu meio.

Piaget (1980) apud Lins (1984) afirma: “É evidente que para que a inteligência funcione, é preciso um motor, que é o afetivo” (...) “A afetividade, bem entendida, é essencial como motor. Há o motor e há o mecanismo: os aspectos cognitivos”.

Para Piaget, o indivíduo tal como se estabelece, desde o nascimento e a partir de então, apresenta diversidades comportamentais em seu desenvolvimento utilizando os dois conceitos: inteligência e conhecimento.

Definir inteligência não é uma tarefa das mais fáceis, mas não só pelo fato de que existem inúmeras teorias diferentes. A inteligência segundo Cabral e Nick (1999) é um conceito que pode abranger diferentes significados. Binet (apud, Cabral e Nick 1999, p.161) “Tendência para adotar e manter uma direção definida; capacidade de fazer adaptações com o intuito de alcançar uma determinada meta; poder de auto crítica”. Claparède na mesma obra afirma: “Nível mental considerado globalmente”. Já Burt coloca a inteligência como: “Fator inato das atividades cognitivas”. Por fim, J. Chaplin: “Capacidade de resolver problemas frente a novas situações. Capacidade de utilizar efetivamente conceitos abstratos”. É importante ressaltar que essas definições não devem ser consideradas independentes umas das outras, visto que elas apenas focam diferentes aspectos do processo de inteligência.

Quando se analisa a inteligência como nesse caso, faz-se necessário abordar sem redundância a dinâmica interligada no homem dos fatores afetivos e cognitivos. Piaget dedicou uma importância bastante expressiva entre a ligação dos aspectos cognitivos e os mecanismos afetivos. A inteligência é descrita por Piaget como uma construção progressista,

feita pelo próprio sujeito através de trocas com o meio ambiente. Assim ela pode ser entendida como uma das formas de adaptação às circunstâncias novas, levando o indivíduo a uma busca de soluções.

Dantas (1992) relata que à medida que a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se racionalizando, pois as conquistas realizadas no plano da inteligência são, por sua vez, incorporadas ao plano da afetividade.

De acordo com Lins (1984, p. 68) “A inteligência não surge num determinado instante qualquer do desenvolvimento de modo isolada, nem pode ser considerada somente como sob a última forma alcançada”. Piaget (1980) apud Lins (1984) afirma: “A inteligência constitui o estado de equilíbrio para o qual tendem todas as adaptações sucessivas de ordem sensorial, motora e cognitiva assim como todas as trocas assimiladoras e acomodativas entre o organismo e o meio”.

Em análise ao que Piaget postulou fica evidente o caráter biológico da inteligência que pode ser vista como uma das atividades do organismo. A inteligência então não é algo parado e finalizado, mas sim um constante processo de adaptação. A evolução da inteligência da teoria piagetiana é explicada pela seqüência de períodos ultrapassados pela criança a medida que ela vai construindo novas e cada vez mais complexas estruturas mentais.

O presente capítulo está restrito aos dois primeiros períodos visto que o que se pretende é a estruturação da inteligência na criança, basicamente no período pré-escolar, uma vez que é desta fase que dependerá toda a evolução da inteligência da criança. É importante considerar que a atuação eficiente da escola desta fase da vida do indivíduo certamente irá proporcionar o melhor desempenho dos períodos seguintes.

2.1 A inteligência do período sensório-motor

É no período sensório-motor que acontece o chamado “nascimento da inteligência”. Segundo La Taille (1992), Piaget emprega a expressão “a passagem do caos ao cosmo” para traduzir o que o estudo sobre a construção do real descreve e explica. De acordo com a teoria de Piaget a criança nasce em um universo para ela confuso, habitado por objetos e pessoas estranhos, sendo o tempo e o espaço subjetivamente sentidos e aos poucos, ou seja, gradativamente vai aprendendo a viver nessa nova realidade. Assim sendo, o universo que circunda a criança é conquistado mediante a percepção e os movimentos por ela realizados. A criança vai conquistar, através dos movimentos, o universo prático que está em sua volta.

Logo que o bebê nasce, ele dispõe, praticamente do choro, para conseguir o que necessita. Neste caso não há a possibilidade de variação dos meios a serem utilizados para a

satisfação de uma necessidade, ao passo que quando vão ficando maior a criança começa a descobrir outros meios para conseguir atingir o que desejam.

Como cada sentido do recém nascido possui reflexos associados, ocorre o surgimento de esquemas especializados em determinados sentidos e ligados a determinadas ações. Em seguida, os esquemas iniciam um processo de coordenação, gerando então, os esquemas secundários que compreendem vários sentidos. Tudo isto produz as reações automáticas de repetição chamadas por Piaget de “reações circulares primárias” que tendem a repetir resultados relacionados ao próprio corpo da criança. Pode-se observar, no decorrer dos dois primeiros anos de vida uma evolução gradativa que pouco a pouco passa de atos reflexos para comportamentos mais complexos. Pode-se dizer então que a criança passa de atos reflexos passivos para um ser ativo com maior domínio de suas ações. Portanto, o período sensório-motor tem início com o nascimento do bebê e atinge seu ponto máximo com a elaboração da noção de objeto, isto é, a criança consegue perceber que existem coisas externas a ela que possuem continuidade espaço-temporal. A próxima etapa é a exteriorização do interesse. Com as reações circulares secundárias, a criança passa a se interessar em repetir acontecimentos relacionados com o meio externo (bate com um objeto no outro, etc) e começa a coordenar os esquemas secundários, aplicando-os a situações novas. Com as reações circulares terciárias a criança ainda repete eventos externos, mas agora ela já se interessa não mais pelo resultado, mas sim pelo que causa, ou seja, pelos próprios objetos. A criança deste estágio faz experiências ativas e constantemente acaba por descobrir novos meios.

Já nos primeiros meses de vida a criança torna-se capaz de executar atos inteligentes. Rappaport (1981) ressalta, que quando se fala em inteligência está se referindo à possibilidade de variar os meios, a maneira de agir em função da realização de determinados objetivos.

Ao se referir à inteligência sensório-motora, Piaget considera a criança como um ser que, embora ainda não disponha da linguagem e nem possa imaginar os acontecimentos ela pode com o decorrer do tempo descobrir que existe a possibilidade de variar os meios para se chegar ao que deseja. Progressivamente, a criança vai aperfeiçoando tais movimentos reflexos e adquirindo habilidades e chega ao final do período sensório-motor já se concebendo dentro de um mundo com objetos, tempo, espaço, causalidade objetivados e solidários, entre os quais situa a si mesma como um objeto específico, agente e paciente dos eventos que nele ocorrem.

Fica claro que as principais aquisições do período sensório-motor é a criança se tornar capaz de encadear várias ações para chegar a um fim, sendo capaz de integrar informações aprendidas a partir das várias habilidades motoras e sensoriais. Com a realização

desse período a criança vai se tornando capaz de utilizar instrumentos simples para conseguir alcançar o que deseja. Rappaport (1981, p.75) relata que “(...) antecipar as conseqüências relativamente imediatas de ações, reconhecer as causas de acontecimentos que podem ocorrer e usar forças externas (gravidade, ação de outras pessoas, etc).”

2.2 A inteligência do período pré-operacional

Logo após a construção da inteligência do período sensório-motor, a criança passa do campo da simples ação direta para a representação real do mundo. Neste período ainda não há o raciocínio, mas o pensamento utiliza outras ferramentas para atuar diretamente no mundo. Neste período, a inteligência é o ponto de apoio em tudo aquilo que pode ser realizado em termos de evolução.

A criança se encontra presa à representação, e de maneira gradativa irá desenvolvendo sua capacidade de conhecer o modo melhor de conviver socialmente.

Piaget (1975) se refere à criança que se encontra no início do período pré-operacional como estando no subperíodo simbólico que irá se consolidando por volta dos quatro ou cinco anos, quando a criança já consegue vivenciar novas experiências. Logo após este subperíodo, a criança começa outro denominado de intuitivo no qual a intuição exerce uma importância representativa, visto que, supre a ausência do raciocínio e prepara a criança para que futuramente este se desenvolva.

Segundo os estudos de Piaget, a linguagem verbal estabelece uma grande possibilidade para a criança, dando-lhe oportunidades para que o pensamento se desenvolva em função de um processo afetivo e cognitivo mais complexo. Assim, a criança através da aquisição da linguagem vai ser capaz de reconstruir ações passadas e antecipar ações futuras.

O período pré-operacional se estabelece como uma grande etapa na qual o pensamento já consegue adquirir formas próprias sendo caracterizado principalmente pelo pensamento egocêntrico. Isso pode ser vivenciado com o que é afirmado por Lins (1984, p. 108) “O pensamento egocêntrico significa que a criança tem uma representação do mundo alterada, parcial, moldada pelo seu próprio ponto de vista imediato”. Assim, é evidente que uma das características fundamentais do pensamento egocêntrico é a incapacidade de compreender o outro além de si próprio. Rappaport (1981, p.42) afirma: É um pensamento em que predomina uma visão do mundo que parte do próprio eu, sem ser disso consciente, e sem ser inclusive consciente de sua maneira peculiar de pensar. A criança pré-operacional não consegue pensar seu próprio pensamento, fica claro que ela apenas o vivencia e assim emite julgamentos sobre a realidade externa e sobre o outro sujeito sem qualquer preocupação. Elas

são egocêntricas porque ignoram a natureza do seu próprio pensamento e também em relação ao pensamento dos outros, ou simplesmente porque falam e pensam para si mesmas, estendendo o seu próprio conteúdo a todas as outras pessoas ou seres inanimados.

Com a passagem do período sensório-motor para o pré-operacional não significa que a criança deixa de agir segundo as características já vivenciadas no primeiro. Neste segundo período, o tipo de pensamento passa de uma manifestação essencialmente sensório-motora, para um conjunto de trações que compõem o pensamento egocêntrico. Nesta fase, a criança consegue suprir a ausência do raciocínio através da grande capacidade de imitação e memorização do que vê e ouve.

O sujeito pré-operacional está mais exposto a uma variedade de estimulações, que lhe ampliarão imensamente as oportunidades de interação com o mundo, de maneira a formar impressões perceptivas dos objetos, das relações causais que certamente lhe servirão de base no período seqüente. Assim pode-se pensar que a criança partirá de um mundo restrito, o ambiente familiar, onde atuava estritamente através de suas capacidades sensoriais motoras, para uma tentativa de inserção numa sociedade mais ampla. Neste parâmetro a criança terá uma evolução para procurar desenvolver seu repertório comportamental e sua vida mental, no sentido de encontrar recursos próprios para lidar adequadamente com a nova situação em que se encontra. Rappaport (1981, p.42) ressalta que: “Para tanto, continuará utilizando-se dos esquemas sensoriais motores já formados na fase anterior, e será justamente através da atualização destas potencialidades já adquiridas que a criança apresentará harmonia em sua atuação no mundo externo.”

2.2.1 Subperíodo Simbólico

Este subperíodo se consolida por volta dos dois aos quatro anos. A criança já possui um tipo de pensamento que lhe possibilita representar o mundo por meio dos símbolos.

Se torna indispensável que se esclareça o conceito de símbolo na teoria piagetiana. Para Piaget o símbolo é um signo individual de elaboração da criança em relação a objetos e pessoas, lembranças e idéias dela própria. É evidente que a formação do símbolo na criança se consolida principalmente através da imitação, do jogo e do sonho, além da imagem e também da representação. O símbolo é então, exclusivamente determinado pela interação livre da criança em seu meio, e a partir da sua observação da realidade.

Segundo Lins (1984, p.115):

Neste subperíodo a criança viverá intensamente o fenômeno cognitivo e afetivo da fantasia e da imaginação. Principalmente devido à riqueza de suas simbolizações e à capacidade de compreender o mundo através de mecanismos racionais, a criança montará uma idéia fantasiosa das coisas que a rodeiam.

É fundamental explicar que a criança durante esta fase em que sua inteligência está sendo estruturada, segundo as vivências simbólicas, necessita de um ambiente voltado para suas capacidades e que possa proporcionar-lhe desafios e superações.

2.2.2 Subperíodo Intuitivo

A criança vai desenvolvendo sua inteligência e começa a estruturar o subperíodo intuitivo, que se estende por volta dos quatro aos sete anos. A característica mais importante a se notar não é uma conquista ou aquisição, mas nitidamente uma expressiva ausência como Lins (1984) dimensiona. Esta forte ausência ainda se trata da incapacidade de raciocinar que faz a criança se situar no momento de sua evolução.

A inteligência nesse período se encontra apoiada em sua percepção, que é o principal instrumento de compreensão da realidade. E por esse motivo muitas vezes o resultado é ainda distorcido de maneira diferente do subperíodo anterior. É evidente que nesse momento a criança não se dá conta de que a percepção pode enganar e a toma como verdade absoluta. Assim, a criança acredita sem refutar. A criança tem uma extrema facilidade e também rapidez com que chega a conclusões e ainda conhece e age no mundo de maneira indecisa. A criança é naturalmente muito curiosa e esta é uma qualidade fundamental para o desenvolvimento de sua inteligência.

2.3 Inteligências Múltiplas

Abordar a teoria das inteligências múltiplas do autor Howard Gardner é abranger uma teoria que caracteriza a inteligência como sendo uma capacidade inata e única. Ela permite aos indivíduos uma maior ou menor habilidade em alguma área de atuação. O autor dirigiu críticas mostrando sua insatisfação significativa com a idéia de QI (quoeficiente de inteligência) e com visões unitárias da inteligência que enfocam principalmente as habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem escolar. Gardner (1995) definiu com determinismo a inteligência como a luz das origens biológicas da habilidade de resolver problemas. Na sua teoria, propõe que todos os indivíduos, em princípio, tem a habilidade de questionar e procurar respostas utilizando todas as inteligências.

Na visão tradicional a inteligência é conceituada como sendo a capacidade de responder a testes de inteligências. Para Gardner, a inteligência deve ser capaz de ser

codificada no sistema de símbolos e significados culturalmente criados, que são capazes de transmitir formas importantes de interação.

Pode-se afirmar sem redundâncias, que a teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida numa tentativa de se teorizar a evolução da mente. Ela foi desenvolvida a partir da explanação da capacidade cognitiva e reconhece as diversas e independentes características e a consolidam. Isto pode ser explicado pelo fato de que cada uma das diferentes formas de inteligência pode ser direcionada para outros fins, portanto, os símbolos vinculados às formas de conhecimento podem migrar para outras, admitindo as características de independência e também interdependência anteriormente vivenciadas. Gardner (1995, p.15) reafirma essas características marcantes, mostrando como “(...) convencido de que todas as inteligências têm igual direito à prioridade”. A esse respeito, Antunes (2000, p.17) esclarece que a inteligência “(...) tem a propriedade de selecionar a maneira melhor de compreender as coisas, a melhor saída para resolver problemas”.

Vale ressaltar que uma das implicações imediatas presentes na teoria das inteligências múltiplas é a explicação do porquê de um indivíduo ser mais inteligente que outro. Seguindo por essa teoria, o que se consolida como diferencial é a questão das oportunidades de estimulação e desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas, já que todas as pessoas as detêm. Gardner (1995, p.15) aborda: “Os indivíduos podem diferir nos perfis particulares da inteligência com os quais nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam”.

Não existe uma única inteligência. As inteligências são múltiplas como Gardner demonstra. É notório que cada um dos tipos de inteligências têm suas funções de recepção e expressão de informações, identificação, planejamento e decisão. Seguindo pela teoria gardneriana, esta não desperta a existência de uma inteligência mais geral, mas sim a concepção de que o saber humano se expressa através de diversas maneiras.

A teoria de Gardner (1995) considera que a escola deve ter como meta desenvolver as inteligências e auxiliar as pessoas a atingir harmonia e competência. Vale ressaltar que o referencial das inteligências múltiplas como base teórica traz muitas vantagens para a aprendizagem escolar. Essa teoria parte do princípio de que nem todas as pessoas possuem os mesmos interesses e habilidades. Assim, todas as pessoas não aprendem da mesma forma. De acordo com essa perspectiva, os educadores devem olhar para seus alunos de modo mais abrangente, a fim de descobrir que estes podem ser “inteligentes” não só em matemática, mas em outras áreas, ou até mesmo na maneira de se relacionar com o mundo que os cercam. Sua

teoria de aprendizagem postula que a inteligência não é apenas a capacidade de entender uma coisa específica, mas também criatividade e compreensão.

Para Gardner (1994) as pessoas possuem capacidade de criar algo novo, resolver problemas e produzir bens sociais e culturais dentro de seu contexto. Sua teoria pressupõe basicamente que as inteligências podem ser estimuladas pelo contexto social e principalmente pela escola, a fim de oportunizar, explorar a realização de atividades diferentes, intervindo, portanto, no desenvolvimento das inteligências. Sua teoria aborda que as inteligências se combinam em cada pessoa. Cada indivíduo nasce com todas as inteligências que ao longo da vida se desenvolverão de um modo único. Não há, segundo ele, como padronizar as combinações das inteligências.

Pode-se pensar então, que a teoria das inteligências múltiplas não valoriza o aluno de forma relativista, nem conformista e muito menos reducionista. Fica claro que essa teoria assume as diferenças entre cada indivíduo e busca trabalhar com elas, fazendo com que a inteligência, uma vez democratizada seja usada em favor do aluno e não contra ele. Segundo essa teoria, cada pessoa possui alguns tipos diferentes de capacidades que caracterizam a inteligência. A inteligência como habilidade de criar, resolver problemas e por fim a inteligência como habilidade para contribuir em um contexto. Cada inteligência deve apresentar um grupo de componentes que se caracterizam como a base dos mecanismos de informações necessárias para lidar com as diferentes situações que ocorrem no dia a dia.

Gardner (1995) propõe que talvez seja possível definir a inteligência humana como um mecanismo neural, geneticamente programado. Ele ressalta ainda, que esse sistema abrange sete componentes:

- **Inteligência lingüística:** é a habilidade para usar a linguagem com a finalidade de alcançar um objetivo específico. Ela é manifestada na facilidade para lidar com as palavras em diferentes níveis de linguagem, para entender novas idéias e também utilizar a linguagem para transmitir com clareza idéias às outras pessoas. Gardner ressalta que esta habilidade é exibida em sua maioria pelos poetas e escritores e também por oradores, publicitários e jornalistas. Vale explicar que em crianças, essa habilidade se manifesta através da capacidade de verbalizar e contar histórias.
- **Inteligência lógico-matemática:** Esta inteligência se manifesta através da habilidade de entender as relações que existem entre objetos, ações e idéias, assim como as relações lógicas ou matemáticas que podem existir sobre elas. É a inteligência que determina o raciocínio lógico dedutivo para a compreensão de cadeias de raciocínios. Os componentes centrais dessa inteligência são abordados

por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. Ela está diretamente associada ao pensamento científico. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas. Gardner (1995) explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes numa mesma pessoa, os motivos que movem as ações dos cientistas e matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato, os cientistas pretendem explicar a natureza deste mesmo mundo. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos e também apresenta um raciocínio lógico mais rápido e preciso. Gardner (1994, p.108) afirma: “É inesgotável que um talento para a matemática seja um dos talentos mais especializados e que os matemáticos, como classe, não sejam particularmente destacados por sua capacidade geral ou versatilidade.”

- **Inteligência musical:** Esta inteligência se mostra através de uma habilidade para compreender e produzir sons que variam em altura, ritmo e tom emocional. Inclui a discriminação de texturas e timbres. É a inteligência que permite à pessoa organizar sons e discriminá-los. As pessoas que apresentam este tipo de inteligência são músicos famosos que em geral não dependem de aprendizado formal para exercê-lo. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde muito cedo diferentes sons do seu meio e canta para si mesma, reproduzindo com clareza os sons que foram ouvidos.
- **Inteligência espacial:** É a inteligência que corresponde a habilidade de relacionar padrões, perceber os objetos minuciosamente e imaginar mentalmente a sua aparência antes e depois de terem sido transformados. Inclui também a capacidade de visualizações no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou mesmo na transformação de um espaço. Gardner (1995) descreve a inteligência espacial como a capacidade de aprender o mundo visual e espacial de forma precisa. É a inteligência característica de artistas plásticos, engenheiros, arquitetos e jogadores de xadrez. É fundamental explicar que esta inteligência não depende da visão, pois crianças cegas usando apenas o tato, podem desenvolver habilidades precisas nesta área. Em crianças pequenas com potencial espacial nesta inteligência é percebido através da habilidade para montar quebra-cabeça e jogos espaciais que exijam atenção a detalhes. Gardner (1994, p.144) ressalta: “Sem usar imagens mentais, o cego de nascença parece organizar os atributos de formas táteis em representações espaciais que, assim como imagens

visuais, permitem que todos os atributos sejam considerados simultaneamente específicos para possibilitar discriminação de imagem de espelho.”

- **Inteligência corporal-cinestésica:** Esta inteligência se refere a habilidade a resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. Cinestesia é o sentido pelo qual podemos perceber o próprio corpo. Pode-se pensar que a inteligência cinestésica se refere à habilidade de utilizar o corpo de formas bastante diferenciadas. Envolve tanto o auto-controle corporal como a destreza para manipular objetos. É a habilidade para usar a coordenação fina e grossa em esportes, arte cênica ou plástica. A criança especialmente dotada dessa inteligência se move com expressão e clareza a partir de estímulos musicais e até mesmo verbais demonstrando grande habilidade esportiva.
- **Inteligência Inter-pessoal:** Inclui a habilidade de identificar sentimentos, estados de espírito, motivações e intenções nos outros. Ela pode ser compreendida como a facilidade de entender adequadamente humores, temperamentos e motivações de outras pessoas. Este tipo de inteligência esta desenvolvida em pessoas que tem facilidade de relacionamento com os outros, tais como: psicólogos, professores e atores. São pessoas que usam a capacidade interpessoal para compreender e reagir às manifestações emocionais das pessoas a sua volta. Ela se manifesta em crianças na diferenciação de pessoas e também na percepção de compreender as intenções e desejos dos outro. Assim, crianças especialmente dotadas desse tipo de inteligência demonstram muito cedo o espírito de liderança com outras crianças, sendo muito sensíveis às necessidades e sentimentos dos outros. Eles se sentem bem em ajudar e se preocupam com o bem estar dos outros.
- **Inteligência Intra-pessoal:** Esta inteligência abrange a habilidade de entender as próprias emoções e conhecer a sua virtudes e também defeitos.É a habilidade de uma pessoa ser o exemplo de alguém. Pode ser definida como o correlativo interno da inteligência inter-pessoal. Esta inteligência é a mais pessoal de todas uma vez que ela só pode ser observada através dos sistemas simbólicos das outras inteligências. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprias. É a capacidade para formular uma imagem positiva de se mesmo e a habilidade de usar esta imagem para funcionar de forma efetiva.

Gardner (1995) propõe, que cada uma dessas inteligências tem sua forma própria de pensamento e estabelece o contato entre os aspectos básicos da cognição, da afetividade e

também da variedade de papéis e funções culturais. Ele aborda que cada inteligência pode ser vista em termos de uma sequência de estágios. A sequência dos estágios se inicia nos bebês quando eles começam a perceber o mundo em sua volta. Nesta etapa, os bebês desenvolvem a capacidade de processar diferentes informações. Eles já possuem potencial para desenvolver sistemas simbólicos. Já o próximo estágio ocorre por volta dos dois aos cinco anos, no qual já ocorrem as simbolizações básicas. A criança demonstra a sua habilidade em cada inteligência por meio da compreensão e também pelo uso de símbolos. No terceiro estágio, a criança consegue adquirir níveis mais altos de destrezas em relação aos domínios valorizados em seu meio. Com o andamento desse período e à medida que a criança evolui na compreensão dos sistemas simbólicos, sendo nomeado por Gardner de sistemas de segunda ordem. Neste momento o aspecto cultural exerce um impacto representativo no desenvolvimento da criança, visto que ela já será capaz de consolidar os sistemas simbólicos que demonstram uma maior eficácia e desempenho de programações realizadas pelo grupo cultural que está inserida.

Gardner (1994, p.52) relata que: “A posse de uma inteligência é mais precisamente pensada como um potencial: pode-se dizer um indivíduo em posse de uma inteligência não tem qualquer circunstância que o impeça de usar esta inteligência”.

Alguns princípios fundamentais podem ser destacados na teoria das inteligências múltiplas. O primeiro é o número de competências que pode ser associado à inteligência não é definitivo. O principal consiste em perceber o caráter múltiplo da inteligência e a possibilidade de ver suas manifestações entre todas as dimensões possíveis, e não mais sob a perspectiva de algo que possa ser medido ou como um conjunto de habilidades isoladas. O segundo princípio relevante é que apesar das distinções, as inteligências interagem. Desse modo, nenhum problema se resolveria se as distinções e a independência impedissem as inteligências de trabalharem em conjunto. Gardner (1995) afirma que cada papel cultural assumido pelo indivíduo na sociedade seja qual for o grau de sofisticação, requer uma combinação de inteligência. O terceiro abrange o fato de que a inteligência não é única e não pode ser medida. Gardner (1995) assegura que sua teoria se contrapõe a esse modo de pensar a inteligência porque questiona o conceito tradicional, uma vez que tem uma “visão pluralista da mente”. Sua visão reconhece muitas facetas diferentes e separadas do conhecimento e da percepção humana. Ele acredita que as pessoas têm forças e estilos de aprendizagem e conhecimento diferenciado. Esses aspectos jamais poderão ser medidos ou padronizados e são desenvolvidos em uma combinação entre fatores biológicos, culturais, sociais e tecnológicos, ao longo de toda a vida de cada pessoa.

2.4 Inteligência e educação

É de fundamental importância ressaltar as inúmeras contribuições de uma teoria como a das inteligências múltiplas para a prática escolar afetiva.

Antigamente, as teorias acerca da inteligência valorizavam apenas as inteligências lingüística e lógico-matemática se baseavam na crença de que a inteligência humana era totalmente determinada por fatores hereditários. Portanto, ao se dimensionar as concepções de inteligências múltiplas, é inevitável que sejam desencadeadas mudanças significativas na prática escolar. Assim a crença de que a inteligência era apenas hereditária exerceu forte influência no que diz respeito ao processo de aprendizagem, principalmente nos anos 80.

Muitos estudos em torno da inteligência se basearam pela validação de testes aplicados em grande parte no sistema educacional. Esses testes, por sua vez, serviram de base para seriar e até mesmo classificar os discentes. Os alunos que não obtinham avaliações melhores nos testes eram tidos como incapazes. Nesta perspectiva, os melhores alunos eram aqueles com quocientes de inteligência mais altos e, portanto, teriam maiores e melhores condições profissionais. Essa perspectiva se fundamentava na existência de uma gama de conhecimento que supostamente todos os indivíduos que estão inseridos nas sociedades deveriam dominar. Gardner (1995) aborda que de acordo com essa concepção, alguns indivíduos eram mais capazes que outros, sendo previsível que tivessem mais facilidade para aprender os conteúdos transmitidos.

Como já foi visto não é uma tarefa muito fácil avaliar as inteligências, visto que existem muitos traços comuns, que quando observados durante a infância podem certamente oferecer uma visão mais clara sobre elas. Antunes (2002) em sua teoria ressalta alguns pontos sobre as possíveis características da inteligência nas crianças. São elas: a curiosidade, bom humor, persistência, o empenho na satisfação dos próprios interesses, facilidade na expressão de idéias desencadeadas, liderança, imaginação e por fim a facilidade de adaptação diante de novas situações.

A teoria das inteligências múltiplas abrange como um dos pontos mais vantajosos para a educação escolar, a crença de que todo aluno tem potencial para se desenvolver e sobressair em uma ou em várias áreas, pois é possível observar e estimular as diferentes competências das pessoas. Partindo dessa teoria, a maneira de olhar para o discente permite que a escola estabeleça condições para interferir no desenvolvimento e também no treino das competências. De acordo com essa teoria, a escola deveria desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a conseguirem atingir seus objetivos. Gardner (1995), propõe uma escola

centrada no indivíduo voltada para um entendimento e desenvolvimento no perfil cognitivo e afetivo.

De maneira complementar, torna-se então, possível, ao mesmo tempo, acompanhar individualmente os resultados da prática docente e assumir uma atitude de constante reflexão a respeito dos sucessos e insucessos do trabalho realizado.

Segundo Gardner (1995), a escola precisa superar o pensamento “estilo QI” e não mais enfatizar os testes padronizados, a procura de um indivíduo médio no processo de aprendizagem. A escola de seu ponto de vista deveria ser modelada de maneira a atender as diferenças entre os alunos, em vez de ignorá-las e ao mesmo tempo garantir a cada um a possibilidade de uma educação voltada ao máximo para seu potencial intelectual. Fica claro que de acordo com Gardner, seria o papel da escola voltar-se para uma educação mais centrada no indivíduo, mas não individualista, que desse relevância aos interesses e também aos objetivos de cada um.

Já em relação a essa proposta, a teoria das inteligências múltiplas ressalta a necessidade de que a educação se volte para a estimulação dos alunos, incentivando a uma mistura singular de suas inteligências e apoiando suas atividades. Em relação ao ambiente escolar, Gardner (1995) volta sua atenção para a questão de que embora as escolas falem que preparam seus alunos para a vida, a vida não se consolida apenas por raciocínios verbais e lógicos. Gardner propõe que as escolas devem favorecer o conhecimento de várias disciplinas básicas, pois desta forma ela estará encorajando os alunos a utilizar o conhecimento para resolver problemas e executar tarefas quer estejam voltadas para a vida na comunidade a que pertençam.

Gardner (1995) coloca que não há receitas para promover a educação de acordo com a teoria das inteligências múltiplas. Isso significa que não há uma metodologia das mesmas. Portanto, as diversas formas de ampliação de uma teoria na escola variam de acordo com as metas e os valores educativos.

Vale enfatizar que é no espaço escolar que acontecem os grandes encontros e trocas de experiências e como consequência as interações entre os alunos, bem como a troca de afetos. As relações afetivas estão presentes nas constantes trocas entre docentes e discentes, e o ambiente escolar deve estar voltado para o cooperativismo, de modo que favoreça o desenvolvimento e as manifestações das diferentes inteligências. Segundo Almeida (1999), não basta aceitar a afetividade como um aparato das relações com o conhecimento, é necessário compreendê-la como uma companheira fiel da inteligência. Uma vez que afirmar sua ausência é desconhecer a relação afetividade-inteligência no desenvolvimento humano.

CAPÍTULO III

3. EMOÇÃO, ENSINO-APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE

A palavra emoção vem do latim *movere*, mover-se para fora, externalizar-se. A emoção é definida assim por Aurélio (2001): “Reação intensa e breve do organismo a um lance inesperado, a qual se acompanha dum estado afetivo de conotação penosa ou agradável”. “As emoções são os mecanismos que desencadeiam os objetivos no mais alto nível do cérebro” (Fialho, 2001, p.216).

Sendo censurada e desprezada, a criança acaba por conter comportamentos de apego e sufocar seus sentimentos, interferindo desta maneira no seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Bowlby (1998 , p. 234) ressalta que “Além disso, passa a considerar, como os pais, o seu anseio de amor como uma fraqueza, sua raiva como um pecado e seu pensar como infantil (...) muitas das mais intensas emoções humanas surgem durante a formação, manutenção, rompimento ou renovação dos vínculos emocionais (...).

O vínculo afetivo tem atuação essencial em toda e qualquer ação que objetiva as mudanças e as transformações, funciona como um elo de uma corrente que une os indivíduos favorecendo a ampliação do modo de sentir, perceber a si próprio e ao outro. Sendo assim, para melhor compreender as concepções acerca dos vínculos afetivos, se torna necessário articular conceitos que se originam na teoria do apego, com a sua contribuição sobre como se constroem e se vivenciam os vínculos. Bee (1996) acrescenta que, além do pensar sobre o vínculo das pessoas e sobre o que elas fazem a cognição inclui também o pensar sobre o que as pessoas sentem. O apego é resultante do desenvolvimento de laços carregados de afeto com

algumas pessoas, tais como a mãe e o pai como é abordado por Bowlby (1998). Fica claro que o apego é um processo de interação social de duas vias, na medida em que envolve os sentimentos e comportamentos.

Ao se utilizar o conceito do apego de Bowlby (1998) se torna possível estabelecer uma articulação importante entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo e descrever desta forma, sem distorções, as duas dimensões indissociáveis de um mesmo processo que é o desenvolvimento infantil. A teoria do apego confere uma dimensão muito interdependente entre a origem dos vínculos afetivos e o apego.

Bowlby (1998, p.194) relata sem redundâncias “(...) o comportamento de apego é considerado uma classe de comportamento social de importância equivalente à do comportamento de acasalamento e do parental. Sustenta-se que tem uma função biológica que lhe é específica e que até agora tem sido considerada.” O comportamento de apego portanto, compreende qualquer maneira de expressar a conduta que implique em alcançar ou manter uma proximidade com outro indivíduo. Tal comportamento se torna mais evidente nos primeiros anos, mas Bowlby (1998) afirma que ele caracteriza os seres humanos durante toda a vida.

É a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança tem o acesso ao mundo simbólico e vai ganhando avanços expressivos no âmbito cognitivo. No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão se ampliando e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino aprendizagem, na época escolar. Fernández (1991, p.47) afirma: “Para aprender, necessitam-se de dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos.

Segundo Serrão (1999, p.32) “chama-se de vínculo à relação que se constrói entre as pessoas na convivência grupal. Através do vínculo, o processo de desenvolvimento pessoal e social se torna possível. Na relação e na troca com o outro se pode construir e reconstruir suas possibilidades”. Serrão (1999), enfatiza ainda, que o importante na construção do vínculo afetivo é a função do professor, possibilitar a “afloração” dos sentimentos e as opiniões dos alunos, utilizando diversas técnicas e linguagem. Acredito que assim se possibilita a descoberta que é possível despertar e expressar sentimentos e opiniões variadas de forma prazerosa e criativa. Na interação que o professor e aluno estabelecem na escola, os fatores afetivos e cognitivos de ambos exercem influência expressiva que permitem relacionar várias áreas em que as tendências cognitivas específicas de cada indivíduo podem influenciar de modo decisivo a falta de afetividade. O vínculo afetivo que o professor estabelece com os

alunos deve ter um estilo libertador que permita a expressão de questões pessoais e que conduza à autonomia do aluno.

A afetividade faz se presente no cotidiano escolar, portanto em cada momento do processo educativo, deve-se dar atenção a ela, a fim de que se promova o desenvolvimento integral e harmonioso do educando. A afetividade é um elemento desenvolvido a partir das relações sociais.

A emoção deve ser analisada como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência. “Ele deve ser compreendida como uma que liga a vida orgânica à psíquica”, como é afirmado por Almeida (1999, p.12). Assim pode se pensar que ela é o eixo fundamental para se compreender a pessoa com um ser completo.

3.1 Dimensão Social:

O desenvolvimento psíquico da criança é estruturado pelo meio social, pelas relações que estabelecem entre as pessoas. A vida psíquica, portanto é resultado das influências do meio. Wallon (1978) observa que as emoções, especificamente, que unem a criança ao meio social, são elas que ampliam os laços que se antecipam à intenção e ao raciocínio. Zazzo (1978, p.14) destaca que Wallon renova a teoria científica da emoção, ao compreender a vida psíquica sob a forma das suas relações recíprocas. “a emoção é um fato fisiológico em seus componentes humorais e motores: é um comportamento social nas suas funções arcaicas de adaptação”.

O meio social tem influência direta sobre as mais variadas reações humanas. Na análise de Wallon (1975), o aparecimento do sorriso é um exemplo de quanto o social interage sob o desenvolvimento da criança. A forma e a intensidade das emoções são construídas desde as primeiras interações do indivíduo com o meio social. Assim, pouco a pouco, com a diversificação do meio social e a formação de grupos, a criança vai realizando conquistas afetivas, adquirindo a diferenciação de si e também do outro, favorecendo certamente o estabelecimento das bases de construção do eu.

Wallon (1975 p.189) afirma que “O estudo da criança exigiria o estudo do/ou dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a esta e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo”. Pode-se pensar que com isso o autor dimensiona como a sociedade intervém a influência no desenvolvimento psicológico da criança. Percebe-se que, ao longo do desenvolvimento da criança, que uma série de fatores contribuem para sua formação social. Assim há a necessidade de se refletir o processo pedagógico dos professores comprometidos com o desenvolvimento psico-social do

aluno. Wallon (1986, p.369) afirma: “Não se pode explicar uma conduta isolando-a do meio em que ela se desenvolve (...)”.

3.2 A afetividade e a emoção na escola na relação professor-aluno

No momento da aprendizagem e em todos os relacionamentos dentro do ambiente escolar deve ter como base o afeto. O aspecto afetivo dentro da escola exerce profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual e pode acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento. Evidente que quando a criança percebe que é amada, no âmbito escolar, mostrará mais interesse podendo despertar mais empenho em participar das atividades propostas. Sendo assim, a atividade realizada com o fator emocional será mais prazerosa.

Sobre este campo abrangente e vasto que é a afetividade é possível passar a questão das emoções como um tipo particular de manifestação afetiva.

As emoções assim como o sentimento e os desejos são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade. É importante colocar que não são. De acordo com Galvão (1999, p.61) “A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações”. As crianças devem ter oportunidade de desenvolver sua afetividade. É preciso proporcionar condições para que seu emocional se expanda e ganhe espaço. Segundo Rossini (2004, p.15). “A falta de afetividade leva a rejeição dos livros, a carência de motivação para a aprendizagem, à ausência de vontade de crescer. Portanto, aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso”.

Já para Libâneo (1986, p.251) “Os aspectos sócio-emocionais se referem aos vínculos afetivos entre professor e aluno, como também as normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula (disciplina)”.

Pensando assim o importante é que se estabeleça um contato em que professor e aluno tenham consciência dos papéis e das atribuições de cada um no processo de trabalho escolar.

A escola é o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem por oferecer as condições necessárias para que a mesma se sinta segura, protegida e também acolhida. Portanto, não resta dúvida de que se torna imprescindível à presença de um educador que tenha consciência de sua importância não somente como um mero reproduzidor da realidade, mas sim como agente transformador, como uma visão crítica da realidade. Freire (1994) propõe a criação de um ambiente positivo, que incentive os alunos a imaginar soluções, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e também validar suas conclusões.

É na escola, que a criança inicia sua emancipação da vida familiar. Nesta fase, o professor tem um papel importante para as novas e possíveis formas de relações desenvolvendo, na criança, o espírito de cooperação. Dantas (1993, p.68) nota que: “No caso da criança, no qual entre ela e o objeto a conhecer existe um mediador, geralmente na pessoa do adulto que ensina, a calidez da veiculação afetiva entre eles catalisa poderosamente a reação que resulta na apreensão do objeto pelo sujeito”.

O professor do século XXI deve agir como um facilitador no acesso as mais diversas informações. Ele deve auxiliar o aluno a conhecer o mundo, seus problemas, seus fatos, injustiças, solidariedades de maneira a possibilitar que o aluno possa respeitar o espaço escolar e principalmente valorizar o professor. É evidente que a aprendizagem não se trata de um processo passivo e pré-determinado, mas sim um processo ativo em que o aluno seja sujeito da ação e não sujeito paciente. Sendo, portanto, o professor formador precisa também ser integrador, comunicador, questionador, flexível, criativo, gerador de conhecimento e difusor de uma aprendizagem afetiva.

No âmbito da educação infantil a inter-relação da professora com o grupo de alunos e com cada um em particular é constante, dá-se o tempo todo, na escola, e é em função dessa profundidade afetiva que se dá a interação e a construção do conhecimento de maneira muito envolvente. Como afirma Saltini (2002, p. 89) “(...) essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento”.

É preciso explicar que na idade pré-escola, assim como na primeira infância, os sentimentos imperam em todos os aspectos da vida da criança, dando cor e expressividade a suas ações. Sendo assim, tornar-se claro que a criança ainda não sabe dominar a exteriorização dos sentimentos é muito mais sincera e involuntária do que no adulto. Segundo Martinet (1981) os sentimentos da criança emergem com força e brilho, para em seguida se transformarem, a alegria é muitas vezes sucedida pelo choro. Vale lembrar que a criança obtém através de suas vivências principalmente pelo contato com outras pessoas que a rodeiam o carinho e a segurança.

É evidente que a educação infantil é um espaço onde as emoções são mais frequentes e transparentes e o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento dessa questão. O educador por sua vez deve ter a clareza de alimentar os interesses que sirvam de fato para o desenvolvimento da criança como um todo social, afetivo e cognitivo.

Saltini (2002) se refere à questão da serenidade por parte da professora e da criança, afirmando que a serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis faz parte da paz que a criança necessita. O autor afirma (2002, p.91) “A serenidade faz parte do

conjunto de sensações e percepções que conduz ao conhecimento de si mesmo, tanto do educador quanto da criança. O autor ressalta também (Idem, p.90) que é preciso “(...) encorajar a criança a descobrir e inventar, sem ensinar ou dar conceitos prontos”. As decisões do docente devem ser tomadas de maneira a conduzir com a condição de vida social e familiar das crianças.

Neste sentido, a prática educativa, na escola, deve se priorizar pelas relações de dependência recíproca, proporcionar situações que forneçam prazer de construir conhecimento. É evidente que não há espaço para uma educação individualista que seja pelo ponto de vista do aluno, ou do professor.

A educação, de hoje é pontuada por Rangel (1992, p.83) como estando “concentrada na relação sujeito-meio, na dinâmica das trocas de ação que viabilizam a formação da personalidade que fortalecem enquanto co-participantes de um grupo e como produtos do seu saber”.

Luck (1983, p.27) esclarece que “na literatura educacional os termos comumente usados para definir comportamentos do domínio afetivo são sentidos, atitudes, interesses, apreciação e valores”.

É importante notar que a ação da escola não se limita apenas no cumprimento da ação pedagógica, mas também e principalmente à responsabilidade de desenvolver a personalidade da criança. A partir do instante que a criança entra na escola, o desenvolvimento da criança assume um novo e fundamental rumo em sua formação pessoal. Logo que a criança entra no ambiente escolar ela deixa a exclusividade do ambiente familiar e começa a integrar um novo ambiente. Deste modo, a vida social adquire um novo rumo uma vez que passa a ser dirigida não somente pelo meio familiar. É nesse novo ambiente que a criança descobre novas regras, obedece a horários, faz novas amizades.

O importante é entender que no decorrer de todo processo de desenvolvimento a afetividade é como uma energia que impulsiona as ações, ficando claro, no caso da escola, a importância da relação entre professor e aluno, de modo que ambos busquem conviver em um ambiente favorável que possibilite um maior rendimento e também interação entre ambos. Cabe ao professor investigar e conhecer mais particularmente o seu aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que se acumulem questionamentos em relação ao indivíduo como um todo. Para Seber (1997), mesmo que o aspecto cognitivo seja mais estudado, mais questionado por explicar a construção da inteligência, não se deve deixar de considerar o aspecto afetivo. Segundo a autora (1997, p.216) “as construções intelectuais são permeados passo a passo pelo aspecto afetivo sendo ele muito importante”. Assim a relação entre

professor e aluno deve ser permeada de respeito mútuo e desvinculada de um ambiente hostil. Segundo Marchand (1995, p.98) “O problema sentimental que se coloca para cada educador é o do encontrar em si mesmo as condições de um amor autêntico”.

Vale abranger que o respeito que a criança tem pelo adulto possibilita a origem a dois sentimentos distintos: afeto e medo. Na compreensão de Piaget é da existência desses dois sentimentos que surge o respeito unilateral. Por isso é que, para o autor, se houver afetividade há possibilidade de pôr em prática o respeito mútuo, tão fundamental para que ocorra a aprendizagem.

Segundo Rangel (1992), é comum que professores intervenham na relação dinâmica entre as crianças, mas dificilmente encorajam-nas mostrando confiança em sua capacidade de chegarem a uma decisão, mostrando afeto e segurança na sua intervenção. Neste sentido a autora explica que aprender também implica esforço em lidar com as frustrações do não-saber. Assim, não adianta poupar a criança, mas enquanto educador, fazer-lhe solicitações constantes, buscando encorajá-la, desafiá-la com afeto a lidar com diversas situações. Rangel (1992, p.78) afirma: “Acredito que a escola deve se ocupar com seriedade com a questão do saber, do conhecimento”. Se um professor for competente, ele, através do seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de desajustes emocionais”. Partindo desse enfoque, a prática educativa, na escola deve priorizar as relações interpessoais, e proporcionar situações que lhe dêem prazer de construir o conhecimento.

Pode-se afirmar sem redundância que a aprendizagem é facilitada quando o aluno se encontra ativamente envolvido, que implicará em vontade de adquirir novos conhecimentos e habilidades. A capacidade de aprender e o tipo de comportamento de aprendizagem que pode ser adquirido dependem imensamente da maturação da criança. Sem o desenvolvimento biológico, e social apropriado, dificulta a ocorrência de muitos tipos de aprendizagem.

A escola deve dar ênfase a questões como a interação social, o desenvolvimento moral e afetivo, como elementos fundamentais no processo de construção do conhecimento, durante o processo de ensinar e aprender. Essas decisões importantes são tomadas em função do afeto. Portanto, é a dimensão afetiva que inclui os sentimentos, interesses, impulsos, vontades e até mesmo valores que constituem o fator energético dos padrões de comportamento. Por isso, se torna imprescindível uma educação que legitime o papel dos interesses espontâneos, durante as atividades diárias da escola. Wadsworth (1995, p. 154) afirma: “Os interesses espontâneos podem ser legitimamente considerados como parte dos planos de aula, voltados para o desenvolvimento da criança.”

Segundo Rangel (1992), é comum que professores intervenham na relação dinâmica entre as crianças, mas dificilmente encorajam-nas mostrando confiança em sua capacidade de chegarem a uma decisão, mostrando afeto e segurança na sua intervenção. Neste sentido a autora explica que aprender também implica esforço em lidar com as frustrações do não-saber. Assim, não adianta poupar a criança, mas enquanto educador, fazer-lhe solicitações constantes, buscando encorajá-la, desafiá-la com afeto a lidar com diversas situações. Rangel (1992, p.78) afirma: “Acredito que a escola deve se ocupar com seriedade com a questão do saber, do conhecimento”. Se um professor for competente, ele, através do seu compromisso de educar para o conhecimento, contribuirá com a formação da pessoa, podendo inclusive contribuir para a superação de desajustes emocionais”. Partindo desse enfoque, a prática educativa, na escola deve priorizar as relações interpessoais, e proporcionar situações que lhe dêem prazer de construir o conhecimento.

Pode-se afirmar sem redundância que a aprendizagem é facilitada quando o aluno se encontra ativamente envolvido, que implicará em vontade de adquirir novos conhecimentos e habilidades. A capacidade de aprender e o tipo de comportamento de aprendizagem que pode ser adquirido dependem imensamente da maturação da criança. Sem o desenvolvimento biológico, e social apropriado, dificulta a ocorrência de muitos tipos de aprendizagem.

Essa idéia também é confirmada por Rosenthal e Jaconson, citados por Wadsworth (1995, p.162) quando admitem que “(...) a concepção dos professores tem muito a ver com e quando se aprende e com quem se aprende em sala de aula”.

Para Piaget (1989) o grande desafio da educação seria favorecer o desenvolvimento intelectual em harmonia com o desenvolvimento afetivo-moral para o qual indivíduo, de maneira gradativa, possa conquistar sua autonomia intelectual, afetiva e moral, tendo como base o conhecimento construído em suas interações com o meio físico-social e também histórico-cultural. Piaget (1980) aborda, que pela reciprocidade ocorre o despertar da afetividade que direciona aos sentimentos e a vida moral. O afeto só é mútuo e duradouro se há reciprocidade com a outra pessoa quando se almeja os mesmos interesses e valores. Voltando para o ambiente escolar, é possível perceber com determinismo e sem redundância que se não houver, entre professor e aluno, interesses comuns, dificilmente haverá um bom desenvolvimento na aprendizagem. Assim se não houver, por parte do professor, respeito e discernimento aos valores sociais que diferenciam um aluno do outro, dificilmente haverá respeito, compreensão e trocas afetivas, ou qualquer outra forma de manifestação das emoções que possam colaborar com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, objetivados pela escola. Piaget (1980, p.73) confirma esse pensamento afirmando que “o

sucesso ou fracasso de uma ação do sujeito influencia suas ações seguintes: o sucesso conduzindo à confiança e o insucesso a desconfiança, antes mesmo do processo de socialização”.

Nesta perspectiva se torna importante abordar que o papel do professor como sendo um profissional comprometido não só com a construção do conhecimento dos educandos, mas deste como um todo. Ele deve viabilizar entre os seus alunos, as trocas necessárias ao exercício de cooperação que certamente serão capazes de sustentar o desenvolvimento da personalidade e também no domínio cognitivo, moral, social e afetivo.

Rego (2001) aborda que Vygotsky apontou em sua teoria a necessidade de criação de uma escola que possibilite aos alunos o diálogo, a dúvida, à discussão e o questionamento compartilhando assim conhecimentos contínuos e diários. Seguindo pela teoria de Rego (2001) o espaço escolar deve possibilitar um espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para a contradição, colaboração mútua e para a criatividade. Além disso, deve ser um espaço em que os professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre a construção do conhecimento. Assim a relação professor aluno deve ser, o aluno precisa aprender e o professor precisa aprender a reaprender.

Depresbiteris (1999) esclarece que para aprender a agir na direção de construir respostas para problemas e superar os conflitos cognitivos a criança deve estar cercada por num ambiente estimulador, tendo o direito ao erro e a interação com as outras pessoas.

Cordié (1996, p. 23) diz: “Para que uma criança aprenda é necessário que ela tenha o desejo de aprender (...) nada nem ninguém pode obrigar alguém a desejar”.

No processo de aprendizagem, a autora aborda que a criança percebe que tem que atender a certas expectativas, principalmente a dos seus pais. Assim o bom resultado obtido na escola é motivo de satisfação para os pais. De início, a criança responde a essa demanda, no entanto, com o passar do tempo, ela será confrontada pelo seu próprio desejo.

De acordo com a teoria psicanalítica, a entrada na escola corresponde ao período edipiano (de 6 a 8 anos). O desejo de saber e a necessidade de compreender estão dentro da criança e vão se prolongar através da aprendizagem. As diferenças de nível cultural familiar, a falta de trocas e afetos dos primeiros anos, e a falta de estímulo intelectual, dificultam os primeiros passos do sujeito em sua vida escolar, nas suas primeiras aprendizagens. Segundo Cordié (1996, p. 24) durante esses processos é importante compreender que: “Os julgamentos sobre a criança terão sérias conseqüências e serão às vezes determinantes para o prosseguimento da escolaridade (...). A criança nem sempre faz a separação entre um julgamento de valor e o amor que alguém lhe dedica”.

Como os professores permanecem bom tempo junto ao aluno, a autora Kupfer (1992), enfatiza a importância do estudo das relações afetivas entre professores e alunos, relação esta que primitivamente seria dirigida aos pais. A autora aborda que na teoria freudiana, não são os conteúdos que vão estabelecer uma ligação entre o professor e aluno, mas sim o tipo de relação que se estabelece entre eles, ocorrendo, portanto, a transferência. O conceito psicanalítico de transferência pode nos auxiliar na compreensão de como o desejo se faz presente na relação ensinar-aprender. Toda transferência está atada a um desejo, ou seja, transfere-se para alguém um sentido que se relaciona a um desejo, cuja expressão, ao nível transferencial, pode ser de hostilidade, agressividade, amor e afetividade.

Morgado (1995, p. 60) relata que “(...) o contato quase exclusivo que tem com os pais, ou com aqueles que substituem, fazem com que a criança deposite neles toda sua ternura, toda sua sensualidade, toda sua agressividade, todo seu respeito e toda sua submissão.

Kupfer (1992) afirma: A idéia de transferência mostra que aquele professor em especial foi investido pelo desejo daquele aluno. E foi a partir desse investimento que a palavra do professor ganhou poder, passando a ser escutada. Fica claro que o professor, poucas vezes percebe-se como objeto desse desejo. Para que possa cumprir sua função de mediador, deve dar importância aos sentimentos transferências que o aluno lhe dirige.

Morgado (1995, p. 83) relata:

Ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade, ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecem-se, assim, as condições transferenciais para que a relação pedagógica remeta à relação original.

Quando a transferência se estabelece na relação professor-aluno, o aluno atribui ao professor um sentido especial, determinado pelo seu desejo.

Kupfer (1992, p. 98) afirma: “O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos”.

Nesta perspectiva, para que o conhecimento ocupe o centro da relação pedagógica, é preciso que a intensa transferência afetiva dê lugar aos sentimentos. Para que a escola possa enfrentar o problema da transferência, deve investigar na formação do professor, para que ele tenha competência e compromisso com o que faz, e para que tenha consciência de como o faz”. Morgado (1995, p.110), dimensiona que, “é necessário que o campo transferencial da relação pedagógica vá sendo gradativamente sustentado por novas bases”. Morgado diz ainda (1995), que o que compromete a prática do professor não diz respeito à sua competência técnica, mas ao seu despreparo emocional.

O importante é compreender que no decorrer do processo de desenvolvimento a afetividade é como uma energia que impulsiona as ações, ficando claro que no caso da escola, a importância de uma relação de harmonia permite que a aprendizagem flua com mais facilidade havendo maior rendimento e interação entre os integrantes da aprendizagem.

As emoções podem então construir uma ponte de ligação muito privilegiada entre o conhecimento cotidiano, que se experimenta todos os dias, e o compromisso escolar que encontra apoiado numa série de procedimentos.

Para se julgar a importância dos afetos na aprendizagem, basta pensar que todo saber se origina no exercício de práticas sociais carregadas de conotações cognitivas e afetivas.

A escola se configura como espaço legítimo para a educação da criança deve buscar a união da vida afetiva com a vida intelectual para ao mesmo tempo, nos limites das suas atividades educacionais.

Fica evidente que na pré-escola o apego às pessoas é uma necessidade constante da criança, sendo privada disso, poderá afetar seu desempenho acarretando consequências para a sua aprendizagem.

O professor deve ter clareza sobre o que é a emoção, para poder administrá-la em si mesmo e também em seu aluno. Sabe-se que é um grande desafio, uma vez que os progressos da aprendizagem, dependem na maior parte, do desenvolvimento da afetividade.

Certamente a ausência de uma educação que aborde a emoção na sala de aula trás prejuízos para a ação pedagógica, pois suas consequências atingem ambos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Almeida (1999, p.15) “Ao se interpretar os efeitos da emoção e desta forma, deles se aproveitar no desenvolvimento da atividade pedagógica, o professor pode deparar, em face das emoções de seus alunos, com um “presente de grego”, na medida em que, ao assistir a seu espetáculo, torna-se vítima do seu contágio”.

As interações em sala de aula devem objetivar atingir um caráter singular para que a escola possa assumir seu papel na formação da personalidade infantil, dando ao professor o papel certo de mediador do processo de evolução da afetividade da criança. Possibilitar relações afetivas na sala de aula é uma função pedagógica e também um suporte necessário para a atuação do professor.

Laterrasse (1981) apud Almeida (1999) afirma que Wallon formulou a teoria de origem da afetividade definida como teoria da emoção e do caráter.

Wallon (1994) apud Almeida (1999) faz questão de salientar as influências do desenvolvimento intelectual sobre a vida afetiva e vice-versa, afirmando que “entre a emoção e a atividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo”.

Segundo Dantas (1993, p. 74) “a emoção estabelece, pois, as bases da inteligência se identificada com o seu desenvolvimento próximo, a afetividade, surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela”.

Continuando a diferenciação Wallon (1995) ressalta que a emoção deve ser diferenciada de algumas manifestações afetivas em que a representação, ao contrário do que ocorre na emoção, torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica, é o caso do em contato com o social, se desenvolve e, em contapartida, estimula o conhecimento, a inteligência, o amadurecimento de funções ainda em formação.

No início da vida, as emoções têm a missão de garantir a sobrevivência da espécie, já que assumem a função de instrumentos que possibilitam a satisfação das necessidades básicas, assumindo assim a função de adaptação do indivíduo ao meio social. É no convívio com o meio social, na interação com os outros, que as emoções vão se tornando mais socializadas. Martinet (1981), o fenômeno emoção é dinâmico, pois está num processo em movimento em que uma expressão emocional impulsiona a outra, e assim sucessivamente.

De acordo com Zazzo (1978), para Wallon, as atitudes são as primeiras formas de expressão da criança, revelam estados de bem estar, de mal-estar, de necessidades, e constituem, por sua vez, a infra-estrutura da emoção. As atitudes têm na sua origem, a função de representar as emoções. Vale ressaltar que o choro e o riso são as vias de expressão mais comuns da emoção. Segundo Almeida (1999, p.70) “A emoção se traduz de duas formas: externamente, por intermédio de atividades somáticas e autônomas, como expressão facial, lágrimas, palidez, riso; internamente, sob forma de alterações viscerais ou vasculares.” Na modelagem dessas atitudes o outro tem uma participação imprescindível, sendo ele que dá sentido às manifestações expressivas da criança. Portanto, as atitudes da criança são modeladas pelo adulto.

A emoção surge num momento em que ainda não existe, por parte da criança, racionalidade em sua expressão pura. Esse fato não impede a emoção de se expressar .

A criança quando vai para a escola, leva os conhecimentos já construídos na sua vida efetiva intrafamiliar. Esses aspectos interagem de maneira expressiva sobre a construção do conhecimento no ambiente escolar. Assim é incontestável que as experiências e os conhecimentos vivenciados por meio da escola, representam um importante significado tanto para o desenvolvimento social como para o afetivo da criança. Desse modo se torna

fundamental dimensionar a importância da escola na tarefa de promover e desenvolver nas crianças a socialização assumindo certamente um papel decisivo no desenvolvimento da mesma. Vale ressaltar a importância da participação do professor neste processo tão importante para a criança de sentimento e de paixão. A paixão só aparece quando a criança tem a capacidade de autocontrolar-se. Seu aparecimento segundo esta teoria ocorre após os três anos e através dela a emoção pode ser contida.

Toda aprendizagem resulta certamente em alguma mudança significativa ocorrida no comportamento da criança. Essas mudanças podem ser observadas na maneira de agir, de fazer coisas, de pensar em relação as coisas e as pessoas.

Pode-se pensar que é verdade que os sentimentos e as emoções tem seus componentes intelectuais ou motores. Assim toda emoção agradável traz consigo uma tendência para repetir a experiência agradável ou para refletir sobre uma experiência desagradável. Segundo Campos (1987, p.52): “Cada experiência afetiva, de tonalidade positiva, envolve uma tendência motora positiva, que visa a aproximar, prolongar e perpetuar esta vivência, ao passo que estados emocionais desagradáveis acarretam tendências de fuga, reações de aversão e uma tendência racional que visa o afastamento da situação estimuladora”. Em suma, a aprendizagem além de modificar nossa compreensão do que são as coisas transforma o sentido que elas tem.

A falta de clareza a respeito da ligação existente entre movimento e emoção interfere, muitas vezes, na relação professor-aluno. Em geral, os professores demonstram ter dificuldade em lidar com as situações emotivas na sala de aula, o que é compreensível pela própria natureza da emoção.

3.3 Educação e auto-estima

A auto-estima refere-se à avaliação afetiva que se faz do próprio autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se auto-atribui.

Durante o processo educacional a auto-estima deve ser abordada com muita cautela. Nos relacionamentos dentro da escola pode-se observar que cada criança necessita de se sentir aceita e principalmente incluída. Já em relação aos docentes, fala-se muito que estes profissionais necessitam de trabalhar sua afetividade, que muitas vezes se encontra abalada. Voli (1998, p. 63) afirma: “Daí a necessidade de um trabalho pessoal de auto-reconhecimento e também amadurecimento por parte do professor, anterior à sua atuação em classe, ou uma reciclagem o quanto antes, se já estiver ensinando”. A afetividade, assim como o

conhecimento, se consolida pela vivência, sendo também tarefa da escola e do educador, despertar no educando suas potencialidades emotivas. Segundo Marchand (1995, p.98) “O problema sentimental que se coloca para cada educador é o de encontrar em si mesmo as condições de um amor autêntico”.

O educando que se sente amado e aceito, valorizado e respeitado, adquire autonomia e confiança. Assim a auto-estima deve ser trabalhada no ambiente escolar. Neste ambiente, a autonomia é estimulada e os erros fazem parte do processo de aprendizagem, devendo ser explorados e utilizados de maneira a gerar novos conhecimentos, novas questões e novas investigações. À medida que o aluno se sente em um meio sobre o qual pode agir e discutir, adquire condições para uma aprendizagem e vive situações mais favoráveis. É evidente que a todo momento a escola recebe crianças com auto-estima baixa, tristeza, dificuldade em aprender ou em se socializar com os colegas. A escola deve facilitar o papel da educação nos tempos atuais, buscando consolidar uma educação que construa pessoas plenas, priorizando o ser e não o ter.

3.4 Aprendizagem Cognitiva

A aprendizagem cognitiva postula processamento que predominam elementos de natureza intelectual, como a percepção, o raciocínio e a memória.

É a aprendizagem que gera o conhecimento, os processos mentais de percepção, atenção, raciocínio, abstração e julgamento são imprescindíveis, para que o aprendiz reelabore o conhecimento adquirido, ocorrendo portanto, a compreensão das relações de causa e efeito do fato aprendido.

Este estudo não se prenderá muito na análise da aprendizagem cognitiva já que o enfoque maior envolve a aprendizagem afetiva.

3.5 Aprendizagem Afetiva:

A aprendizagem afetiva lida com a expressão do sentimento e a aceitação das atitudes, opiniões e valores. Ela influi, modifica e aperfeiçoa a personalidade do educando, estruturando sob as bases hereditárias, em constante interação com o meio-ambiente. Ela compreende atitudes e valores sociais que constituem os princípios mais gerais da conduta humana. Desta maneira, a aprendizagem afetiva, sempre acompanha as outras aprendizagens, chegando até mesmo ultrapassar os currículos escolares, seguindo pela vida a fora. A aprendizagem afetiva apresenta respostas afetivas, que certamente poderão ser muito importantes para o indivíduo, por ser proveitosa.

Segundo Campos (1987, p. 69), “Muitos dos estados afetivos no homem, como o amor, o respeito, a admiração, o sentimento de justiça, o sentimento ético e moral, são em grande proporção fruto da experiência e da educação”. Assim é evidente que a escola e também a família exercem profunda influência nas respostas afetivas que desempenham um papel de grande relevância na vida social.

A aprendizagem afetiva pode ser caracterizada como positiva e negativa. Se ela cria uma reação individual favorável ela é positiva, agora se provoca reação de agressividade, inibição ou até mesmo aversão ela é negativa.

Em redundâncias, pode-se pensar que a aprendizagem apreciativa possibilita de maneira clara a formação do caráter do aprendiz, o que pode ser observado na maneira constante de agir, diante das mais diversas situações.

Vale ressaltar que de acordo com Campos (1987), o melhor índice da educação e também da cultura de um indivíduo, certamente não se encontra na sua habilidade para fazer coisas, e nem na gama de informações e conhecimentos armazenados, mas na qualidade e intensidade de seus ideais, atitudes e preferências em relação à vida. Fica claro que todo este conteúdo da aprendizagem afetiva que constitui os recursos fundamentais e integram a vida ao meio social não surge de maneira espontânea, mas precisa ser ensinado e mais ainda cultivado pelo ambiente escolar.

3.6 Processos de aquisição de aprendizagem afetiva:

Esse processo de aprendizagem ainda não dispõe de técnicas específicas como a aprendizagem cognitiva. A aprendizagem afetiva se realiza de maneira direta e imediata. Entretanto ela não tem um horário certo para acontecer, o cultivo de valores, ideais e atitudes afetivas, exige, frequentemente estudos analíticos das idéias ligadas aos valores, ideais e também atitudes.

Na escola o cultivo dos aspectos afetivos está diretamente atado a personalidade do educador e ao método de aprendizagem. Fica claro que um professor que não expressa em seus comportamentos as atitudes que deseja ensinar aos seus alunos, não poderá atingir os objetivos de uma educação afetiva. Neste ponto, se torna necessário apresentar alguns princípios básicos da aprendizagem afetiva:

- O Aluno deve ser preparado para a aprendizagem haja visto que as idéias podem envolver emoções mais facilmente.
- O professor deve oferecer oportunidade e favorecer o ambiente para que as reações afetivas dos alunos ocorram, preparando, portanto, situações em que

sentimentos de agrado e satisfação se unam à reação desejada e planejada na aprendizagem. Assim o agrado e a satisfação alcançaram facilmente o fim esperado.

- O professor deve praticar os ideais, as atitudes, valores que deseja cultivar nos alunos e levar em consideração os princípios de motivação que favorecem a aprendizagem.
- As aulas ministradas sobre os conteúdos da aprendizagem afetiva não devem ser formais, deve envolver a discussão simples e natural através da conversação.
- A melhor forma de medir a aprendizagem afetiva é observar os alunos, a fim de determinar se sua conduta está de acordo com seus ideais, valores e atitudes, respeitando sempre as diferenças individuais e cada aluno.

CONCLUSÃO

A partir desse estudo teórico pode-se concluir que a afetividade apresenta uma importância extremamente significativa no processo de ensino-aprendizado. Verificou-se que a afetividade pressupõe a melhoria na qualidade do ensino atual e conseqüentemente a constatação de como um relacionamento afetivo, pode contribuir para essa melhora.

A afetividade é um fator decisivo no desenvolvimento da aprendizagem das crianças nas séries iniciais no ambiente escolar. Desde o jardim de infância, fica claro que a escola torna-se o centro da vida extrafamiliar, ocupando a maior parte do período diário da criança. Portanto, é impossível dissociar a aprendizagem das crianças de educação infantil da afetividade.

Todo processo de educação significa a construção de um sujeito que desenvolve os aspectos cognitivos, afetivos, motores que interage com o meio e com sujeitos produtores de conhecimento. Diante deste estudo comprovou-se que a escola deve oportunizar a formação global dos educandos, enfocando os aspectos afetivos e cognitivos.

A separação entre afeto e cognição é uma ficção e ela acontece muito mais por conveniência analítica do que por se tratar da abordagem de faculdades distintas e interdependentes da mente. Nos últimos 20 anos, entretanto, esse panorama vem sendo alterado, podendo se observar no campo da cognição a emergência dos estudos voltados para a compreensão do afeto e sua interação e importância na cognição. Algumas contribuições descrevem como as cognições influenciam as emoções, outras focalizam como o afeto influencia as cognições e algumas ainda partem da premissa de que afeto e cognição não são considerados separados e independentes.

A emoção e o afeto fazem parte do processo de aprender e do desenvolvimento humano. Por isto, não há aprendizagem sem emoção. O ato de aprender e ensinar envolve

vários aspectos, tais como a competência do educador, o educando, a reciprocidade entre eles, o ambiente educacional, a família e a sociedade. É essencial que o educador, primeiramente, conheça-se a si mesmo como ser total para, depois, ampliar e melhorar suas relações interpessoais com os educandos e poder também percebê-los como um todo. O próprio ato de conhecer implica muito mais do que aferir dados externos à subjetividade de quem conhece. Assim, aprender é experimentar conjuntamente uma relação cognitiva e afetiva desejante, porque toda aprendizagem traz consigo uma busca de sentido do próprio ato de conhecimento para aquele que está aprendendo. É preciso que o educador proporcione um clima agradável para o processo ensino-aprendizagem, estimulando seus educandos a pensarem, criarem e se relacionarem de forma harmoniosa e tranqüila, transformando o espaço da escola em algo atraente e interessante. Mas, é preciso também assumir um compromisso consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com a vida. Mudar é difícil, mas não impossível.

As reflexões acerca da afetividade na importante e difícil relação entre professor e aluno, feitas à luz dos principais fundamentos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, deixam claro que a afetividade e a inteligência se misturam, dependendo uma da outra para evoluir, visto que a dimensão afetiva é um elemento marcante para o desenvolvimento da espécie humana.

Tendo os afetos, as emoções e a inteligência uma íntima ligação com o ato de aprender e ensinar pode-se considerar que toda a variada gama de manifestações dos afetos e das emoções presentes na relação professor-aluno transmitem uma vivência real do conhecimento.

A afetividade, nas diferentes concepções teóricas aqui expostas, desempenha uma função, em maior ou menor grau, de organização e de sustentação das atividades psíquicas, sendo indispensável das diferentes tarefas e atividades desenvolvidas pelo ser humano.

Pode-se concluir sem redundâncias, que a afetividade, mesmo do ponto de vista de diferentes autores como Freud, Piaget, Wallon e Vygotsky, embora vista sob diferentes parâmetros ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento psíquico, intelectual e social da criança. Tendo os afetos, e as emoções uma íntima ligação com a inteligência e vice-versa, e sendo o ato de ensinar-aprender um processo relacional e vincular, necessariamente, então a relação docente e discente terá de levar em consideração, toda a variada gama de expressões dos afetos e das emoções, presentes na relação entre estes e, na transmissão e apropriação do conhecimento.

Considerada como expressão subjetiva da energia pulsional, ou como um estado emocional e ainda, como uma categoria de valores que se constrói a partir do contato social, a

afetividade revela toda a riqueza das possibilidades das interações humanas, tanto ao nível das relações individuais quanto ao nível das relações sociais.

Ao se refletir sobre o papel da afetividade na aprendizagem escolar, verifica-se que são muitos os fatores ligados à relação professor- aluno. O professor tem uma função muito importante e de grande responsabilidade dentro da escola, pois sua interação com o educando se reflete no desenvolvimento cognitivo e afetivo. A aprendizagem se torna mais significativa quando o professor se relaciona com os alunos de modo afetivo.

O educador então, precisa ser uma pessoa flexível que compreenda a necessidade dos alunos, proporcionando um clima agradável para o processo ensino-aprendizagem, estimulando seus educandos a pensarem, criarem e se relacionarem de forma harmoniosa e tranqüila.

Verificou-se que o afeto faz parte do processo de aprender e do desenvolvimento humano; por isso, não há aprendizagem sem afetividade. Acredita-se que o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. É nesta inter-relação que o ser humano se concebe e se percebe como essencialmente humano, motivando-se para a vida.

Para que a criança tenha um desenvolvimento saudável e adequado dentro do ambiente escolar, e conseqüentemente no social, é necessário que haja um estabelecimento de relações interpessoais positivas, como aceitação e apoio, possibilitando assim o sucesso dos objetivos educativos. Isso porque é um lugar onde a criança deposita confiança quanto à pertinência e o conteúdo de seu aprendizado. Se não houver afetividade na transmissão de conhecimentos, a criança não se sentirá valorizada e respeitada, e a tendência é que desdenhe das lições que lhe serão passadas. Obviamente isso não significa fazer “vistas grossas” com relação aos erros da criança, pois a advertência segura e equilibrada é justamente uma manifestação das mais importantes da afetividade. Esta é, portanto, mais do que evidenciada por estudiosos, pesquisadores e especialistas, a necessidade de se cuidar do aspecto afetivo no processo ensino aprendizagem, levando em conta que a criança é diferente, cognitiva e afetivamente falando, em cada fase do seu desenvolvimento.

Enfim, a aprendizagem pressupõe, sempre, uma relação com a outra pessoa, a que ensina. Aprender, pois é aprender com alguém. È no campo das relações que se estabelecem entre o professor e o aluno que se criam as condições para o aprendizado, sejam quais forem os objetos de conhecimento a serem trabalhados desde que sejam abordados com afeto tudo passará a ter um sentido muito mais significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papiros, 1999.
- ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2000
- ____ Celso. **Novas formas de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AURÉLIO, Buarque de H. Ferreira. **Novo dicionário da Língua Portuguesa** ed.ver, 2001.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. Blumenau: Odorizzi, 1998.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BOWBY, J. **Apego**. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- CAMPOS, Dinah M. de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DAMASIO, Antonio R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. Companhia das Letras: São Paulo, 1996.
- DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- ____ **Emoção e ação pedagógica. A contribuição de Wallon**. Temas em psicologia. São Paulo. Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- DESPREBITERES, Lea. **Concepções atuais de educação profissional**. Série Senai. Formação dos formadores, 1999.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FIALHO, Francisco. **Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular, 2001.
- FLAVELL, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, Cortez, 1986.

FREUD, S. **O Mal Estar da Civilização - Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas : A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

HALL, Calvin Springer; LINDZEY, Gardner. **Teorias da Personalidade**; tradução e revisão técnica Maria Cristina Machado Kupfer. São Paulo. EPU, 1984.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. Coleção Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências Pedagógicas na prática escolar**. São Paulo, Ed. Vozes, 1994.

LIMA, L. Oliveira. **Piaget para principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **Estruturação da inteligência da pré-escola segundo Piaget**. Rio de Janeiro: Ed. Anima, 1984.

LÜCK, Heloísa in Dorothy G. Carneiro. **Desenvolvimento afetivo na escola – Promoção, medida e avaliação**. RJ : Vozes, 1983.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Sumarius, 1995.

MARTINET, M. **Teoria das emoções**. Lisboa, Moraes Editores, 1981.

MORENO, M. et al. **Falemos de Sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORGADO, Maria Aparecida. **A sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo, Plexus, 1995.

OLIVEIRA, M. K. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

____ **A psicologia da criança**. São Paulo /Rio de Janeiro: Difel,1980.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1992.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento** . São Paulo: EPU, 1981.

REGO, T. C. Vygotsky, uma perspectiva histórica-cultural da educação. Petrópolis, Vozes, 2001.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004

SALTINI, C.J.P. Afetividade e inteligência.Rio de Janeiro.DP&A, 2002

SEBER, Maria da Glória Piaget: **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. Coleção Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1997.

SERRÃO, Margarida e BALEEIRO Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. SP: FTD, 1999.

SILVA, Vera Lúcia de Souza. **Estudo do vivo: saber, ser e viver na sala de aula**. Blumenau: Nova letra,2000.

TAILLE, Yves de la, et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

TISATTO, Nara Lúcia; SIMADON, Salete Siloé. Educação e Afeto.**Revista do Professor**. Porto Alegre, v. 18, n. 69, jan./mar, 2002.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor**. São Paulo: Loyola, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WADSWORTH, Barry J.. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 3ª edição, São Paulo: Pioneira, 1995.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Paris, Lisboa. Editorial Estampa, 1975.

____ **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 1978.

____ **Os meios, os grupos e a psicogênese da criança**. São Paulo, Ática, 1986.

____ **Psicologia e educação da infância.** Paris, Lisboa. Editorial estampa 1992.

____ **Psicologia e Educação da Criança.** Veja Universidade, 1995.

ZARZO, R. “ **Wallon, psicólogo da infância**”. In: Wallon, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, 1978.